

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

LIEGE VIVIANE DOS SANTOS DE MORAES

A TRAJETÓRIA DE REITORAS EM SANTA CATARINA:
“SER MULHER É APENAS UM DETALHE”?

Florianópolis – SC
2008

LIEGE VIVIANE DOS SANTOS DE MORAES

**A TRAJETÓRIA DE REITORAS EM SANTA CATARINA:
“SER MULHER É APENAS UM DETALHE”?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Engenharia de Produção. Área de Concentração: Inteligência Organizacional.

Orientador: Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr.

Florianópolis – SC
2008

**A TRAJETÓRIA DE REITORAS EM SANTA CATARINA:
“SER MULHER É APENAS UM DETALHE”?**

LIEGE VIVIANE DOS SANTOS DE MORAES

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de DOUTORA EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, em 27 de maio de 2008.

Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr. rer. pol.
Orientador

Prof. Antônio Sérgio Coelho, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Miriam Süsskind Boreinstein, Dr^a.
Membro

Prof^a. Graziela Dias Alperstedt, Dr^a.
Membro

Prof^a. Maria Aparecida da Silva, Dr^a.
Membro

Prof^a. Marina Keiko Nakayama, Dr^a.
Membro

Prof. Rodrigo Bandeira-de-Mello, Dr.
Membro

Para Thomas e Frederico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e aos meus sogros pelo exemplo e apoio de sempre, em todas as horas, e por lerem os manuscritos deste trabalho em diferentes momentos;

A meu pai, porque ser sua luz é uma grande responsabilidade;

A meus irmãos pela alegria que representam em minha vida;

Às sempre amigas que se preocuparam com a feitura desta tese, com minha família e comigo;

À Louise de Lira Roedel Botelho pela amizade que estamos construindo – ela é o que fica de melhor –, por tantos dias de trabalho no LGR e pela revisão de partes importantes desta tese;

À Ana Cristina Richter pelo exemplo de dedicação, pela companhia em alguns passeios e horas de estudos em momentos difíceis desta caminhada;

Aos colegas do LGR cujas contribuições são inestimáveis;

A Luis e Lia, Simone e Matias, e suas famílias, por partilharem com minha família e comigo seus mais preciosos bens e dons, sempre com palavras de apoio e incentivo;

À UFSC e seus funcionários, especialmente ao pessoal do PPGEF;

Aos professores das classes que cursei durante o doutorado, em especial, ao Professor Alexandre Fernandes Vaz, pela mensagem de esperança;

E, por último, mas não por menos, ao meu Professor e Orientador Cristiano J. C. A Cunha pela humanidade e pelo papel importante que teve neste trabalho: de orientação, de confiança e de estímulo.

“Morre lentamente... Quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho, ou amor, quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não se permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos. Viva hoje! Arrisque hoje! Faça hoje!” (Pablo Neruda - 1904-1973)

RESUMO

Este trabalho partiu da constatação do crescente interesse da sociedade moderna, em geral, e das organizações, em particular, pela questão da mulher. No campo específico da liderança a questão da mulher também desponta como um importante foco de atenção. Neste campo, duas abordagens se sobressaem: uma prescritiva, com destaque para estudos que investigam as vantagens e desvantagens da mulher em relação à liderança, e outra descritiva, mais incipiente do que a primeira e cujos autores apontam um novo paradigma onde mulheres e homens são considerados iguais tanto quanto diferentes. Este estudo contribui para a consolidação desta última abordagem, ainda incipiente, na medida em que tem por objetivo “compreender as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina.” O estudo baseou-se nos pressupostos humanista de pesquisa, utilizando como método o estudo de caso qualitativo, com amostragem não probabilística, donde foram selecionadas cinco mulheres. Com elas foram realizadas entrevistas em profundidade, semi-estruturadas, de modo a obter um conhecimento amplo acerca do fenômeno estudado. Os dados, obtidos através destas entrevistas e a partir das observações de campo, foram analisados exaustivamente através de um ir e vir entre pedaços abstratos de textos e conceitos que foram emergindo a partir dos dados coletados. Como resultado, as trajetórias destas mulheres foram contadas a partir de sete grandes categorias: as mulheres e seu tempo (espaços possíveis, caminhos limitados); pequenas grandes rebeldias; as mulheres e a caminhada nas/das universidades catarinenses; encontros e desencontros; encantos e desencantos do caminho trilhado; continuidades e descontinuidades; construindo um/a história. Estas categorias orientam as narrativas das mulheres sobre suas trajetórias e mostram que: a) as mulheres deste estudo transitaram por espaços histórica e culturalmente definidos para as mulheres de sua época, como o curso normal, a faculdade na área de ciências humanas, o magistério e a família; b) elas foram movidas por ideais construídos durante uma época de opressão e autoritarismo, foram guiadas por valores histórica e culturalmente definidos; elas desejaram ser mães, professoras, esposas; desejaram coisas que não puderam ser/ter; tiveram medo, choraram, tiveram muitas alegrias e também decepções; e por fim, c) estabeleceram relações específicas e importantes com suas mães, com seus esposos, com seus corpos e com o poder.

Palavras-chave: Mulher. Reitora. Liderança feminina. Ensino superior

ABSTRACT

The starting point of this study can be traced with the growing interest about women at contemporary society, in general, and, in special, inside organizations. In the specific leadership area this issue also emerges as an important field of research, with two contrasting approaches: a prescriptive, where researches seek the advantages and disadvantages of being a women leader, and, another, a descriptive, more incipient than the other, which researchers pointing a new paradigm where men and women are at once equal and different. This study contributes to the second approach by trying to “comprehend the trajectories of women presidents of higher education in Santa Catarina.” It was bounded by a humanistic perspective. The qualitative case study was the research method adopted; the sample was composed by 5 women, selected by non statistic methods. I have done nine interviews with them, in a deep and non structured style. The data was analyzed exhaustively throw several meetings, meanwhile, the narratives and concepts that emerges from that, creates a net of constant comparison and categorization. As a result, the women stories were descript in seven categories: women and their time: possible places, limited paths; small big rebellions; women and (the)their ways (of)on Santa Catarina’s higher education; findings and misgivings; charms and disappointments in their tracks; continuities and discontinuities; building (a)the history. These categories shows the women narratives about their lives and reveals that: a) women walk by paths historically and culturally defined, as the *normal curse*, teaching, the college, family; b) they was guided by ideals constructed during a time of oppression and dictatorial rules, they also was guided by historically and culturally defined values; they have desired being mother, teachers, spouses; they desired to be/have things they were not aloud; they had a lot of pleasant experiences and some not so; and, at last, c) they have established specific and important relationships in their paths with their mothers, husbands, bodies and with power.

Keywords: Woman. Leadership. Dean. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - Gerenciamento Tradicional e Liderança Feminina..... | 38 |
| QUADRO 2 – A maioria masculina nas Universidades Brasileiras..... | 73 |
| TABELA 1 – Número de alunos ingressos no CCT/UFSC..... | 69 |
| TABELA 2 – Número de alunos ingressaram em diferentes anos no CED/UFSC... | 70 |

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIACÕES

| | |
|---------|--|
| ABRUC | Associação Brasileira das Universidades Comunitárias |
| ABRUEM | Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais |
| ACAFE | Associação Catarinense das Fundações Educacionais |
| AIDS | <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> |
| CCE | Centro de Comunicação e Expressão |
| CCJ | Centro de Ciências Jurídicas |
| CECF | Conselhos da Condição Feminina |
| CED | Centro de Ciências da Educação |
| CFEMEA | Centro Feminista de Estudos e Assessoria |
| CFM | Centro de Ciências Físicas e Matemáticas |
| CLADEN | Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher |
| CNDM | Conselho Nacional dos Direitos da Mulher |
| CRUB | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras |
| CTC | Centro Tecnológico |
| DST | Doenças Sexualmente Transmitidas |
| EGC | Engenharia e Gestão do Conhecimento |
| ENANPAD | Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração |
| ENEGEP | Encontro Nacional de Engenharia de Produção |
| ENEO | Encontro de Estudos Organizacionais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LGR | Laboratório de Liderança e Gestão Responsável |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MIT | <i>Massachussets Institute of Tecnology</i> |
| NPD | Núcleo de Processamento de Dados |
| PNPM | Plano Nacional de Políticas para as Mulheres |
| PUC-SC | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| ONU | Organização das Nações Unidas |

| | |
|---------|---|
| O&S | Organização e Sociedade |
| RAC | Revista de Administração Contemporânea |
| RAE | Revista de Administração de Empresas |
| RAP | Revista de Administração Pública |
| RAUSP | Revista de Administração da Universidade de São Paulo |
| SAPNPM | Sistema de Acompanhamento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SNIG | Sistema Nacional de Informações de Gênero |
| SPM | Secretaria Especial de Políticas para a Mulher |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFEM | Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA..... | 15 |
| 1.2 DEFININDO A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 20 |
| 1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES..... | 22 |
| 1.4 ALGUMAS DEFINIÇÕES RELEVANTES..... | 24 |
| 1.5 A HISTÓRIA DESTES TRABALHOS..... | 27 |
| 1.6 A ESTRUTURA DA TESE..... | 28 |
| | |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA..... | 30 |
| 2.1 LIDERANÇA FEMININA..... | 30 |
| 2.1.1 Abordagens prescritivas da liderança feminina..... | 32 |
| 2.1.2 Abordagens descritivas da liderança feminina..... | 41 |
| 2.2 TRAJETÓRIA DE MULHERES LÍDERES..... | 44 |
| 2.2.1 O conceito de trajetória..... | 45 |
| 2.2.2 O conceito de gênero..... | 50 |
| 2.2.3 A aprendizagem gerencial de mulheres..... | 57 |
| 2.3 MULHERES, EDUCAÇÃO E A LIDERANÇA NO ENSINO SUPERIOR..... | 62 |
| 2.3.1 Mulheres, educação e ornamento..... | 63 |
| 2.3.2 As mulheres e o ensino superior no Brasil..... | 66 |
| 2.3.3 As mulheres e a liderança no ensino superior..... | 70 |
| | |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 76 |
| 3.1 OS PRESSUPOSTOS E A ABORDAGEM DE PESQUISA..... | 76 |
| 3.2 O MÉTODO DE PESQUISA..... | 77 |
| 3.3 O UNIVERSO E A AMOSTRA DE PESQUISA..... | 78 |
| 3.4 FONTES, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 80 |
| 3.5 ESCRIVENDO E CONTANDO AS HISTÓRIAS DAS REITORAS..... | 82 |
| 3.6 CUIDADOS ÉTICOS..... | 88 |
| 3.7 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO..... | 90 |
| | |
| 4 AS REITORAS CATARINENSES: IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA..... | 94 |
| 4.1 ALDA: PRETO NO BRANCO..... | 95 |
| 4.1.1 Infância e juventude..... | 96 |
| 4.1.2 A escolha da profissão..... | 98 |
| 4.1.3 O magistério..... | 99 |
| 4.2 BERNADETE E O DESEJO DE UMA ORDEM SOCIAL DIFERENTE..... | 100 |
| 4.2.1 Infância e juventude..... | 101 |
| 4.2.2 A escolha da profissão..... | 103 |

| | |
|--|----------------|
| 4.2.3 O magistério..... | 106 |
| 4.3 CLARICE E UMA VIDA DE GRANDES MUDANÇAS..... | 107 |
| 4.3.1 Infância e juventude..... | 108 |
| 4.3.2 A escolha da profissão..... | 109 |
| 4.3.3 O magistério..... | 111 |
| 4.4 DIVA: AMOR E DEDICAÇÃO À EDUCAÇÃO..... | 113 |
| 4.4.1 Infância e juventude..... | 114 |
| 4.4.2 A escolha da profissão..... | 115 |
| 4.4.3 O magistério..... | 117 |
| 4.5 ELVIRA: ENCARANDO DESAFIOS, SUPERANDO OBSTÁCULOS..... | 118 |
| 4.5.1 Infância e juventude..... | 119 |
| 4.5.2 A escolha da profissão..... | 121 |
| 4.5.3 O magistério..... | 122 |
| 5 A TRAJETÓRIA DAS REITORAS EM SANTA CATARINA: UMA HISTÓRIA DE/EM CONSTRUÇÃO..... | 124 |
| 5.1 AS MULHERES E SEU TEMPO: ESPAÇOS POSSÍVEIS, CAMINHOS LIMITADOS..... | 124 |
| 5.1.1 O curso normal: espaço assegurado, <i>status</i> diferenciado..... | 125 |
| 5.1.2 O ensino superior: espaço privilegiado para poucas..... | 127 |
| 5.1.3 O magistério: as mulheres como professoras..... | 131 |
| 5.1.4 A família: as mulheres como esposas e mães..... | 133 |
| 5.2 PEQUENAS GRANDES REBELDIAS..... | 137 |
| 5.2.1 Rebeliões privadas..... | 137 |
| 5.2.2 Grandes Batalhas..... | 140 |
| 5.3 AS MULHERES E A CAMINHADA NAS/DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR..... | 146 |
| 5.3.1 Precariedade e doação: a gênese do ensino superior catarinense..... | 147 |
| 5.3.2 Sendo professora no ensino superior..... | 152 |
| 5.3.3 Transformando o ensino superior, construindo a liderança..... | 156 |
| 5.3.4 Alegria, responsabilidade e noites em claro: assumindo a reitoria..... | 161 |
| 5.3.5 Solidão e partilha: sendo uma reitora..... | 166 |
| 5.3.6 Os paradoxos de ser uma mulher reitora..... | 170 |
| 5.4 ENCONTROS E DESENCONTROS..... | 175 |
| 5.4.1 Com outras reitoras..... | 175 |
| 5.4.2 Com os estudos..... | 177 |
| 5.4.3 Consigo mesma..... | 179 |
| 5.5 ENCANTOS E DESENCANTOS DO CAMINHO TRILHADO..... | 181 |
| 5.5.1 Grandes desencantos..... | 181 |
| 5.5.2 Pequenas alegrias..... | 184 |
| 5.6 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES..... | 186 |
| 5.6.1 Relação com a mãe..... | 186 |
| 5.6.2 Relação com o marido..... | 189 |
| 5.6.3 Relação com o corpo..... | 191 |
| 5.6.4 Relação com o poder..... | 195 |

| | |
|---|------------|
| 5.7 CONSTRUINDO (UM) A HISTÓRIA..... | 197 |
| 5.7.1 Realizando sonhos..... | 197 |
| 5.7.2 Deixando sonhos para trás..... | 198 |
| 5.7.3 Novos desejos..... | 200 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 203 |
| 6.1 CAMINHOS COMUNS..... | 203 |
| 6.2 NOVOS CAMINHOS, PRÁTICAS POSSÍVEIS..... | 223 |
| 6.3 NOVAS INDAGAÇÕES, NOVAS INVESTIGAÇÕES..... | 225 |
| REFERÊNCIAS..... | 228 |
| APÊNDICE A – Número de Mulheres Ingressas da UFSC por Curso/Ano..... | 246 |
| APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas..... | 248 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 250 |
| APÊNDICE D – Formulário para Transcrição das Entrevistas..... | 253 |
| APÊNDICE E – Formulário para Análise das Entrevistas..... | 255 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A frase destacada no título desta tese deve ser entendida com calma; não deve ser para o leitor um indício de banalização das diferenças que certamente existem entre homens e mulheres. Este trabalho surgiu justamente quando percebi, conforme descreverei, uma tendência em se valorizar as diferenças entre homens e mulheres na sociedade, em geral, e nas organizações, de uma forma específica.

Na atualidade, a mulher vem recebendo muita atenção na mídia, na política e nas organizações. Em todos esses campos, a mulher é valorizada por uma suposta ou maior capacidade de apaziguar, cuidar, motivar, dividir e compartilhar, sendo que se ressaltam características ditas femininas.

A idéia de que as mulheres podem ser melhores líderes do que os homens têm se disseminado exatamente com base no argumento de que características femininas se convertem em vantagens para a liderança, nos dias de hoje. Essa liderança se aproximaria mais dos padrões democráticos e participativos que hoje se espera das organizações (CARLESS, 1998; EAGLY; CARLI, 2007).

O campo político também evidencia a ênfase de características femininas como meio de garantir espaços de maior poder às mulheres. Parece que ser mulher, sensível e boa mãe tem sido hoje, suficiente para promover as mulheres a posições de maior *status* e poder em diferentes campos (KELLERMAN; RHODE, 2007; SOUZA, 2007).

Esta questão – da mulher – surgiu em meio a um frutífero debate durante os encontros de um grupo de estudos sobre liderança. Este grupo, do qual faço parte desde 2005, é composto por alunos de pós-graduação e professores interessados no tema da liderança e culminou, em meados de 2007, na criação do Laboratório de Liderança e Gestão Responsável do (LGR) do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC).

Desde o início da formação do grupo de estudos, surgiu uma discussão muito interessante sobre a liderança feminina, que se mostrava um tema emergente de pesquisa e de prática nas organizações. Em todos os debates, mesmo naqueles em que esse tema não era o foco, emergia sempre a questão das possíveis vantagens ou desvantagens da liderança

feminina. Os estudos a que tínhamos acesso, nessa época, eram em sua grande maioria internacionais e não foi difícil constatar a existência de poucos estudos nacionais investigando temas já consagrados da liderança feminina, como os trabalhos de Betiol e Tonelli (1991, 1996), Steil (1997) e Betiol (2000).

Percebi que essa polarização da discussão em torno das vantagens e desvantagens da liderança feminina, bem como das diferenças entre estilos masculinos e femininos, embora instigante, era a maior fonte de limitação deste campo, e que a grande causa desta polarização se dava por conta dos pressupostos que guiavam as pesquisas sobre liderança feminina. Elas utilizam uma abordagem prescritiva, que parte do princípio da diferença entre homens e mulheres como líderes.

Os estudos que utilizam esta abordagem ora defendem as vantagens femininas da liderança, ora suas desvantagens. De uma forma geral, ao polarizar a discussão, esses estudos dão margem a uma simplificação do tema *liderança feminina*, que envolve questões críticas a serem consideradas (VECCHIO, 2007).

A grande maioria dos estudos sobre liderança feminina utiliza esta abordagem, pois se preocupam com os estereótipos de gênero e como, por muito tempo, eles limitaram a ascensão das mulheres nas organizações. Procuram explicar os mecanismos de segregação no mundo do trabalho e como características físicas, cognitivas e de personalidade afetam a carreira da mulher nas organizações (AYMAN, 1993; CEJKA; EAGLY, 1999; DIECKMAN; EAGLY, 2000; HEILMAN, 2001). Além disso, buscam explicações psicológicas para esclarecer porque que os homens são mais bem aceitos na liderança do que as mulheres (EAGLY, 2003). Estes estudos argumentam que posições masculinas – como as de liderança – sempre exigiram atributos considerados inerentes à personalidade masculina, como ser competitivo, dominador e agressivo, bem como os atributos físicos correlatos: ser forte e viril. Já nas ocupações dominadas por mulheres, acabam sendo mais aceitos traços da personalidade feminina, como ser gentil, cooperativa, cuidadosa e a tendência a ajudar os outros, e os atributos físicos de beleza e graciosidade (AYMAN, 1993; CEJKA; EAGLY, 1999).

Ainda dentro desta abordagem prescritiva, alguns autores procuram demonstrar como, hoje em dia, estaria acontecendo uma transição do modelo de liderança centrado em características masculinas para um outro, centrado em características femininas (CARLESS, 1998; EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001; EAGLY; CARLY, 2003 e 2007; EAGLY, 2003).

A discussão oscila, então, para este lado do pêndulo: as vantagens femininas da liderança, em que as características *ditas* femininas acabam por ser consideradas benéficas

para a liderança, uma vez que elas se aproximam do estilo de gestão participativa e democrática que hoje se espera das organizações. Acredita-se, entre outras coisas, que as mulheres líderes estimulam a participação, dividem melhor o poder e aumentam a auto-estima das outras pessoas (ABURDENE; NAISBITT, 1993). Além disso, sugere-se que o estilo de liderança feminino é mais interpessoal do que orientado para a tarefa, mais democrático do que autocrático e mais transformacional do que transacional ou laissez-faire (EAGLY; CARLI, 2007).

Mas há muita controvérsia nesse campo. Diversos autores vão contra a idéia de que exista vantagens e desvantagens na liderança feminina. Para Vecchio (2002), por exemplo, a crença em vantagens comparativas de gênero é baseada em um raciocínio estereotipado e exagerado. Para esse autor, qualquer predisposição em aceitar reivindicações de que existam diferenças dramáticas de gênero é extremista e deve ser evitada. De forma similar, Richards e Clark (2006, p. 174) afirmam que a defesa de vantagens femininas ou masculinas reflete uma visão supremacista que repousa suas argumentações “na simples categorização de comportamentos femininos e masculinos, enquanto cada pessoa pode possuir uma mistura de atributos.”

Com base nestes autores comecei a perceber a enorme lacuna existente nessa área, caracterizada pela falta de estudos cujo objetivo maior não fosse dicotomizar a questão da liderança feminina; estudos que não reduzissem ou simplificassem a liderança feminina a vantagens e desvantagens, estilos diferentes de homens e mulheres. Percebi, nesse campo, a existência de poucos estudos descritivos, cujo foco se desviasse do dualismo conceitual para compreender as sutilezas da liderança feminina; estudos em que a liderança feminina fosse compreendida pela perspectiva das próprias mulheres, dando ao tema uma visão mais compreensiva, ampla e profunda do processo de liderança, não limitando seu entendimento à prescrição de modelos que pudessem dizer quais as vantagens ou desvantagens da liderança feminina; estudos que não partissem do princípio de que a liderança de homens e mulheres é, necessariamente, diferente.

Essa perspectiva é observada em trabalhos como o de Bateson (1990), que descreve com riqueza de detalhes como as vidas das mulheres são permeadas por imprevistos e responsabilidades muito próprias, mas que nem por isso deixam de exercer liderança nos grupos a que pertencem. De forma similar, Curry (2000), Millan (2005) e Stelter-Flett (2005), contam histórias de uma série de mulheres líderes e os caminhos muito próprios, pelos quais ganharam o controle de suas vidas.

Estudos desse tipo nos remetem, a partir das histórias de mulheres, à diferença que se constrói na vida das pessoas pelo fato de serem homens e mulheres, mas, ao mesmo tempo, não dicotomizam esse fato como algo natural, algo dado; não desconsideram a igualdade que existe entre ser mulher e ser homem (HERITIER, 2004).

Essa tendência vem se desenvolvendo lentamente na literatura sobre liderança feminina, sugerindo que estudos devam se preocupar com a igualdade entre homens e mulheres e não com as diferenças. Por isso, a liderança feminina deve ser um interesse também dos homens, que podem aprender muito com a liderança sem autoridade que as mulheres, muitas vezes, exercem (HEIFETZ, 2007; HILL, 2007).

Assim, o problema que me motivou a conduzir esta pesquisa foi a constatação de que, apesar da relevância do tema liderança feminina nos dias de hoje, pouco se sabe sobre ele, especialmente no Brasil. Isso fica especialmente evidente se considerarmos estudos descritivos, que possibilitem inovações no campo das organizações, um “ir mais além, por parte dos estudiosos e estudiosas do gênero”. (CAPELLE et al., p. 15).

Estudos assim não se preocupariam tanto com possíveis estilos femininos, com a diferença entre homens e mulheres, mas sim, em contar o que se perdeu, contar a trajetória de mulheres que se tornaram líderes. Embora as mulheres se identifiquem entre si por causa do gênero a que pertencem, elas são diferentes entre si (HERITIER, 2004; SCOTT, 1990, 2005). Este tipo de estudo pode levar a uma nova compreensão sobre a liderança feminina, que não seja a de suas vantagens e desvantagens. A supervalorização das qualidades ditas femininas foi responsável, em outras épocas, tanto pela santificação quanto pela crucificação de muitas mulheres (RODRIGUES, 2005). Nos dias de hoje, essa valorização pode ser tão exagerada em alguns casos, que se torna um *quase* mito: o da mulher executiva. Esse é o grande desafio da discussão sobre a liderança feminina: lembrar como tantos outros mitos perpassaram a história das mulheres sem contribuir em nada para garantir seus direitos, sua liberdade de expressão e a construção de sua identidade (HERITIER, 2004).

O grande desafio das discussões que se estabelecem sobre liderança feminina está em superar a incapacidade de utilizar corretamente os conhecimentos tão difundidos sobre gênero no campo das organizações. Propus-me, então, a empreender uma pesquisa que superasse o paradigma vigente nesse campo, que costuma dicotomizar esta questão buscando saber quem é melhor, o homem ou a mulher; quais as diferenças entre eles; quais as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ascender nas organizações.

Questões desse tipo enfatizam a diferença e sugerem que mulheres são, necessariamente, diferentes e acabam de um jeito ou de outro, protegendo a mulher com um

discurso que em outras épocas tolheu mais do que lhes criou oportunidades (HILL, 2007) e que acabam por encobrir as exclusões que promovem (SCOTT, 2005).

Embora as diferenças de gênero sejam, muitas vezes, utilizadas para qualificar a mulher – ela é mais sensível, simpática e democrática –, elas criam estereótipos que hoje têm servido até mesmo para garantir certos espaços à mulher no mundo público. A realidade ainda hoje vigente é a da desigualdade entre os gêneros. Ou seja, existe hoje um forte discurso que tende a enaltecer a mulher com uma base muito forte nestes estereótipos, o que não tem impedido que as mulheres, de uma forma geral, sejam beneficiadas em um sentido amplo e verdadeiro.

As mulheres vêm, gradativamente, conquistando espaços no mundo público. Porém, as desigualdades entre homens e mulheres são persistentes, especialmente quando se analisam os níveis elevados de poder e decisão. Diversos estudos mostram que elas ainda ganham menos, mesmo tendo mais estudo, mesmo em cargos de gerência, e elas ainda ocupam, proporcionalmente, menos postos de poder (ALVES, 2003; SERAFIN; BENDASSOLI, 2006; BRASIL/ENAP, 2006).

Essa realidade é marcante em Santa Catarina, Estado brasileiro com o maior índice de diferença salarial entre homens e mulheres, inclusive em níveis gerenciais (IBEMEC, 2008; FARID, 2008). Contraditoriamente, Santa Catarina é um dos Estados em que a visibilidade da “chefia” feminina na família demonstrou-se mais claramente (BRASIL/IBGE, 2006).

Acontece que uma maior inserção no mercado de trabalho, um melhor nível de estudo e um enaltecimento de qualidades ditas femininas não garantem igualdade de condições. Em Santa Catarina, as mulheres sempre tiveram os requisitos necessários para ocuparem os cargos que desejassem. Desde a época em que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada, a presença de mulheres nos cursos de graduação sempre foi marcante, sendo apenas um pouco menos significativa nos cursos de Ciências Exatas, fato que tem mudado nos últimos anos (UFSC/PRAE, 2008). Mesmo assim, a instituição é dirigida por homens desde os tempos de sua criação. Na atual administração da UFSC, apenas quatro dos 11 centros de ensino são dirigidos por mulheres. Mas, como disse acima, acesso ao estudo não garante igualdade de direitos, de condições, nem acesso ao poder. Esse fato é marcante no ambiente universitário, no qual as mulheres têm trânsito fácil, mas onde a participação das mulheres em cargos executivos não é comum (BARELLI, 2002).

Hoje, dentre os 41 reitores afiliados à Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), há apenas cinco mulheres reitoras e sete vice-reitoras. Nas 53 universidades afiliadas à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

(ABRUC), há apenas quatro mulheres reitoras e cinco vice-reitoras, sendo que algumas instituições, e reitores, são afiliadas às duas associações.

Em Santa Catarina, no ano em que esta pesquisa foi realizada, apenas duas mulheres eram reitoras em instituições de ensino superior do Estado, ligadas ao Sistema Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Outras duas mulheres já haviam sido reitoras dessas instituições anteriormente. A UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nunca elegeram mulheres reitoras, sendo que apenas a primeira instituição teve uma mulher como vice-reitora eleita.

A exemplo de Santa Catarina, a liderança do ensino superior brasileiro ainda é um exemplo de desigualdade de gêneros. As principais universidades brasileiras nunca tiveram reitoras mulheres, ou elas representaram uma exceção. Nas universidades federais, as mulheres representam 42% do corpo docente e menos de 10% entre os reitores (BARELLI, 2002).

Tão poucas mulheres reitoras, tantas histórias para serem contadas. Essas constatações aos poucos me fizeram perceber que eu conhecia poucas histórias sobre mulheres nas organizações. Comecei a me dar conta de que importantes estudos na área da Administração, de uma forma geral, e da liderança, de uma forma específica, utilizam como referência histórias de homens (ESCRIVÃO FILHO, 1995; MCCALL, LOMBARDO, MORRISON, 1988; HILL, 2003).

Estas são histórias e teorias escritas por homens, para homens, dentro de uma cultura específica que se estabeleceu no mundo moderno, tal qual salienta Bierema (1999). Essas histórias não falam de mulheres. Neste estudo, então, me propus a voltar o olhar para as histórias de mulheres executivas, mais especificamente para a trajetória que elas percorreram para se tornarem reitoras em Santa Catarina. Esse caminho seria um caminho de construção do próprio conceito de trajetória, um conceito que não reduzisse ou dicotomizasse o olhar sobre a liderança feminina no ensino superior catarinense.

1.2 DEFININDO A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Deslocar o olhar das diferenças de gênero para as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras foi possível, por meio das seguintes questões de pesquisa:

- Por quais espaços, as mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior de Santa Catarina, transitaram ao longo de suas trajetórias?
- Que relações essas mulheres estabeleceram ao longo de suas trajetórias?
- O que moveu essas mulheres ao longo de suas trajetórias?

Com estas questões considerei que poderia dar um pouco de voz às histórias dessas mulheres e, também, conhecer mais sobre liderança feminina. Parti do princípio de que as narrativas de mulheres executivas poderiam dizer muita coisa, muito mais do que suas características inerentes, como mulheres, como líderes. Além disso, essas perguntas vão ao encontro dos motivos políticos, morais e epistemológicos de se coletar e interpretar narrativas de mulheres, já que elas vêm sendo, há muito tempo, negadas ou mal-interpretadas (BLOOM, 2002).

Entendi que a busca por respostas a essas questões poderia, em alguma medida, contribuir para a solução do problema que se estabelece neste campo, conforme descrevi anteriormente. Para tanto, estabeleci o seguinte objetivo geral, que pode contribuir com a criação de novos e revisados conhecimentos sobre liderança feminina:

- Compreender as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina.

Como objetivos específicos estabeleci:

- Descrever os espaços transitados por essas mulheres durante suas trajetórias;
- Descrever as relações que se estabeleceram ao longo de suas trajetórias;
- Descrever sentimentos, desejos, valores e ideais que acompanharam essas mulheres em suas trajetórias.

Estes objetivos permitiram que eu pudesse *olhar* para trás, para o caminho trilhado pelas reitoras, para o entorno deste caminho, e não, especificamente, para o *ser* reitora, uma liderança, em si. Na próxima seção, apresento as justificativas e contribuições que este olhar pode trazer.

1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Em primeiro lugar, o fato de um número tão pequeno de mulheres chegarem às reitorias das instituições de ensino superior em Santa Catarina, no Brasil e no mundo, faz com que suas histórias mereçam ser contadas. As histórias dessas mulheres podem nos relatar uma outra história, sobre liderança e sobre o ensino superior no Estado.

Depois, não existem estudos sobre mulheres reitoras. Conforme salienta Madsen (2008), um número considerável de estudos se dedica ao tema da liderança universitária, porém, quando se trata da mulher na administração universitária e/ou da mulher como líder nestas instituições, a literatura é praticamente inexistente.

Assim, o estudo da trajetória de mulheres que se tornaram reitoras se justifica na medida em que o setor da educação superior ainda contribui para que os homens tenham maior acesso ao poder, mesmo não sendo um setor tipicamente masculino – ao contrário, nele as mulheres têm muito boa inserção (BARELLI, 2002).

Além disso, “a universidade é um fator influente na elaboração da imagem de gênero” (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 52). Isso quer dizer que, juntamente com outros agentes sociais - como a mídia, a escola, a família e o trabalho – a universidade tem um forte papel na construção da identidade das mulheres.

A mulher tem hoje um importante papel na sociedade moderna. Vivemos um momento de transição de valores e papéis, sendo imprescindível uma análise mais profunda das relações de gênero que se estabelecem neste contexto. O meio universitário, na medida em que é responsável pela formação das pessoas e pelo seu desenvolvimento econômico, cultural e social, deve ser foco de interesse de estudos de gênero. Isso é ainda mais importante em áreas consideradas masculinas, como as engenharias, onde a inserção da mulher é ainda hoje pequena.

As questões de gênero acabam por integrar um grupo de problemáticas científicas de prestígio na academia (DAUSTER, 2001). Porém, ainda estão longe de ser um interesse de destaque em áreas como a da administração e engenharias. No Brasil, a inclusão destas questões nas disciplinas oferecidas em diferentes cursos nas universidades é praticamente inexistente, embora muito importante para a disseminação deste conhecimento (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Conhecer as histórias de mulheres que se tornaram reitoras em universidades de Santa Catarina torna-se importante na medida em que são porta-vozes de uma história marcada pela

diferença, pela segregação e que, ainda hoje, pode ser sentida, especialmente, na baixa inserção da mulher nos níveis de elevado poder dessas instituições.

Compreender as trajetórias de mulheres que chegaram ao poder no ensino superior pode contribuir para que entendamos os motivos pelos quais as organizações, de uma forma geral, e as universidades, de uma forma específica, não se preocupam com as questões inadiáveis de gênero, como a equidade, a liberdade e a necessidade de justiça pelas quais as mulheres vêm lutando ao longo dos tempos. Como bem destacou Rosemberg (2001), não se trata apenas de uma questão de igualar em termos numéricos o acesso de mulheres e homens, por exemplo, nos diferentes cursos das universidades. Trata-se de buscar um entendimento mais profundo dos mecanismos que estão por trás destas diferenças numéricas e aparentes.

A situação das universidades espelha uma tendência geral das organizações no que se refere ao poder, ou seja, poucas mulheres ocupam posições de nível elevado (CARLY; EAGLY, 2001; GONÇALVES; GASTALDI FILHO, 2006; SERAFIM; BENDASSOLI; 2006; FREITAS 2006).

Existe, hoje, uma série de ações e iniciativas de empresas e do governo para promover equidade nos ambientes de trabalho. São programas de capacitação profissional que visam melhorar a qualificação da mulher; a consideração de questões de gênero nos orçamentos governamentais, e a premiação de empresas que mantenham práticas e ações contra a discriminação por gênero (ELSON, 2005; BRASIL/SPM, 2006; GONÇALVES; GASTALDI FILHO, 2006;).

No entanto, um problema que se coloca é o fato de as empresas pouco conhecerem as diferentes necessidades de homens e mulheres, de modo a poderem promover a equidade nas relações. Ou seja, não se trata apenas de reservar espaços de poder às mulheres, como destacou Hill (2007), mas sim, de garantir que certos mecanismos que excluem as mulheres não sejam transmitidos ou reconfigurados.

Este estudo se justifica na medida em que leva a um melhor entendimento das trajetórias de mulheres reitoras: as especificidades, as possibilidades, os anseios, as dificuldades e os desejos vividos pelas mulheres ao longo do caminho. Desta forma, este estudo contribui para a caminhada de mulheres dentro das organizações, bem como para seu desenvolvimento específico como líderes, em especial no campo da educação superior. Porém, as contribuições deste estudo não se restringem às mulheres executivas, mas aos homens que estão em posições chaves, já que eles “também têm responsabilidade em desenvolver e manter a vitalidade de suas instituições e precisam identificar, treinar e nutrir um *staff* talentoso” (TINSLEY; SECOR; KAPLAN, 1983, p. 1).

De maneira especial, este estudo pode contribuir para todos os envolvidos com o futuro da educação superior, já que se acredita que este setor pode ser melhorado pela inclusão da mulher e minorias a posições de liderança (TINSLEY; SECOR; KAPLAN, 1983).

No campo teórico, este estudo traz contribuições para a comunidade de pesquisadores interessados em gênero nas organizações, em especial, na educação superior. Este estudo representa um marco no referencial teórico de liderança no ensino superior, no Brasil, por tratar da liderança feminina e, especificamente, de mulheres reitoras. Além disso, a abordagem descritiva utilizada, ou seja, que buscou não reduzir o estudo à prescrição de modelos sobre a liderança das mulheres reitoras também permite um avanço nos estudos de gênero na organizações brasileiras (CAPELLE et al., 2006).

Os pressupostos humanistas que adotei, o olhar etnográfico que procurei dar ao trabalho de campo, bem como o cuidado que tive com as histórias das reitoras, contribuíram para que essa abordagem se tornasse possível. A seguir apresento alguns conceitos chaves para a construção desta perspectiva.

1.4 ALGUMAS DEFINIÇÕES RELEVANTES

Quando decidi estudar a trajetória de reitoras em Santa Catarina não parti do pressuposto de que estas mulheres eram líderes, no sentido moderno com que este termo é utilizado. Yukl (1998) lembra que, nos dias de hoje, a palavra “gerente”, muitas vezes, traz implícita uma série de conotações negativas, servindo mais para designar títulos ocupacionais do que eficiência. A palavra líder, então, tem sido utilizada para designar eficiência.

Neste estudo, não parti destas definições, porém não podia ignorar conceitos de líder e liderança. Yukl (1998) alerta que, atualmente, gestão e liderança são concebidos como dois processos diferentes, sendo possível a um gerente ser um bom líder e nem tão bom gestor e vice-versa.

Se o objetivo fosse analisar a liderança neste sentido exposto por Yukl (1998), eu não precisava, necessariamente, delimitar meu estudo às reitoras, pois teoricamente o cargo não seria garantia de que elas fossem líderes. Por isso, defini que o interesse eram as reitoras, mulheres que chegaram aos cargos máximos de instituições de ensino superior em Santa Catarina.

Por isso, o entendimento de executivo de Mintzberg (1973, p. 56) foi importante neste estudo, pois considera que este é um profissional responsável pela administração “de uma organização ou de uma de suas unidades.” Partindo dessa definição, termos como líder, executivo(a), dirigente e gerente serão utilizados neste estudo de forma alternada, sem com isso sugerir diferentes conotações, embora se saiba que elas existam.

Assim, diferente de Madsen (2008) que realizou um estudo com mulheres que se destacavam na presidência de universidades americanas, ou de Bateson (1984) que procurou contar as histórias de vida de mulheres interessantes – líderes –, eu parti em busca da compreensão da trajetória de reitoras, não me importando tanto se elas são ou foram pessoas interessantes ou de destaque no meio acadêmico, eficientes ou mesmo líderes do ensino superior.

Por isso, em alguns momentos a leitura das histórias das reitoras pode transparecer que elas exerceram ou não a liderança, porque pessoas em papéis de liderança nem sempre são líderes ou exibem liderança e aqueles que têm liderança podem nem sempre ser líderes ou estar em posições de liderança (BIRNBAUN, 1992).

Yukl (1998, p. 5) sugere que existem diversas definições de liderança, as quais refletem “diferentes perspectivas acerca de um fenômeno complexo e multifacetado” (p. 5). Neste estudo, adotei a visão de liderança como um “um papel especializado e um processo de influência social”.

Essa visão é congruente com a de Bass (1990), para quem a liderança “ocorre quando um membro do grupo modifica a motivação ou competência de outros membros do grupo. [...] Líderes são agentes de mudança – pessoas cujos atos afetam outras pessoas e os atos de outras pessoas o afetam também.” (BASS, 1990, p. 19-20).

Nesta perspectiva, qualquer pessoa de um grupo pode apresentar alguma liderança, ocupe ela um cargo formal de liderança ou não. Essas concepções de líder e liderança são tão importantes quanto confusas. Como alguém se torna um líder? Adotei o conceito de aprendizagem gerencial para facilitar este entendimento.

A aprendizagem gerencial é um campo de estudo que se preocupa com o processo pelo qual as pessoas passam a exercer papéis de liderança, sejam elas líderes ou não. Neste campo de pesquisa, a preocupação se volta para o *tornar-se* gerente/líder, o que ajuda a desmistificar a noção de que líderes nascem prontos. Isso vale para as mulheres líderes. Assim, assumi que as mulheres líderes não nascem prontas. Elas se tornam líderes tanto quanto se tornam mulheres.

Por isso, não adoto neste estudo a visão de diversos autores que buscam aproximar o conceito de liderança feminina a estereótipos do feminino, partindo do pressuposto de que as mulheres têm um estilo mais interpessoal, comunicativo e cuidadoso (CARLESS, 1998; EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001; EAGLY; CARLI, 2003 e 2007).

Utilizar abordagens que concebem a mulher como alguém que tem mais capacidade de liderar devido às suas características ou traços femininos é perigoso, pois estas abordagens naturalizam o fenômeno da liderança. Essas abordagens subentendem que toda mulher é uma líder nata por ser mais companheira, sensível, cuidadosa e preocupada com os outros.

Por isso, assumo, neste estudo, que nada está dado (HERITIER, 2004): as mulheres não nascem líderes. Da mesma forma que os homens, elas aprendem a ser líderes, gerentes, executivas ou reitoras. Assumo que as mulheres aprendem ao longo do caminho, em diferentes contextos, e que elas constroem e reconstróem suas identidades, ou seja, aquilo elas são, como elas identificam a si próprias e o valor que dão a essa imagem (HEYES; FLANNERY, 2002).

Por isso que, ao selecionar as mulheres da pesquisa, não utilizei como critério o fato de serem ou não líderes, no sentido proposto por Bass (1990) ou Yukl (1998). Selecionei as mulheres que haviam sido ou que ainda eram reitoras em Santa Catarina. Interessava-me saber como elas se tornaram reitoras, e talvez, líderes, pois entendo que a liderança é uma construção que se dá ao longo de um caminho, de uma trajetória. Eu estava interessada nas narrativas destas mulheres, em contar suas histórias pouco ouvidas, especialmente porque nos dias de hoje pouco espaço existe para a narração, para a memória (BENJAMIN, 1985).

Assim, para compreender as trajetórias das mulheres deste estudo fiquei atenta para aquilo que as ajudou a se tornarem reitoras nos diferentes estágios de suas vidas, entendendo que a aprendizagem das mulheres que se tornam gerentes deve ser um processo complexo e dinâmico que ocorre ao longo de suas vidas, em diferentes contextos (BELENKY et al., 1997; HEYES; FLANNERY, 2002; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004 a, b).

Buscar conhecer este contexto é parte fundamental deste trabalho, o que foi feito a partir do conceito de gênero, entendido aqui como uma construção social que atua como demarcador dos indivíduos e de suas relações no mundo social (SCOTT, 1990; SAMARA, 1997; QUEIROZ, 2000; DAUSTER, 2001).

O conceito de gênero foi utilizado como uma categoria de análise para a compreensão da “construção dos papéis sociais naturalizados em torno da matriz genital/biológica.” (SWAIN, 2004, p. 183). A definição deste conceito foi tão importante para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa empírica, quanto para que eu pudesse

reconhecer um pouco melhor uma história paralela a este estudo, que certamente trouxe e influenciou muito, conforme descrevo na próxima seção.

1.5 A HISTÓRIA DESTE TRABALHO

Desde março de 2003 tenho me dedicado ao meu doutorado. Porém, a história deste trabalho começou muito antes. A escolha do tema e o formato deste trabalho se devem a diferentes histórias que precisam ser contadas.

No ano de 2005, eu ainda não havia estruturado meu objeto de estudo, então, percebendo minha dificuldade com o tema que eu havia escolhido na época, meu orientador sugeriu que eu não insistisse mais na estruturação de um estudo sob o qual eu vinha tendo dificuldades de desenvolver. Descreverei mais destas dificuldades na seção 3.7. Aqui, gostaria de destacar que naquela ocasião meu orientador me sugeriu três possibilidades de estudo que seriam delimitados com mais facilidade, dentre as quais eu escolhi a questão da liderança feminina.

A escolha de um tema relacionado com a questão da mulher certamente teve influência de minha própria condição de mulher e daquilo que eu vivenciara até ali. Primeiramente, preciso mencionar que, desde a época do mestrado, a questão do gênero aparecera nas pesquisas do grupo do qual eu fazia parte, na época, interessados na aprendizagem gerencial. Desde lá, as especificidades da aprendizagem feminina se evidenciavam e me despertavam interesse.

Depois, um tempo antes de começar o doutorado, eu havia largado um emprego bom e estável, em uma empresa proeminente, para acompanhar meu esposo em um novo emprego que lhe exigiria viagens ao redor do mundo. Nesta época fui fortemente criticada e advertida tanto pela família, como por amigos que entendiam que eu não deveria deixar minha carreira de lado. Porém, este conceito de carreira ao qual eles se referiam sempre fizera pouco sentido para mim. Assim, baseada em crenças, não em imposições, acreditei que as experiências desta nova vida que teríamos seria mais valiosa do que qualquer carreira poderia me oferecer.

Assim, passei a viver em diferentes países, por diferentes períodos de tempo; pude observar mulheres em diferentes contextos: assustei-me com mulheres usando burcas negras e espreitando-se rapidamente como sombras por vielas estreitas; espantei-me com mulheres totalmente submissas servindo seus maridos, ajoelhadas no chão; questionei-me com a

validade da forma seca e impessoal com que certas mulheres procuraram superar velhos papéis femininos; refleti sobre minhas escolhas e daquelas de meu círculo mais íntimo.

Assim, quando meu orientador me sugeriu o tema liderança feminina, não tive dúvidas nem medo de enveredar por esse caminho que, já sabia, seria muito difícil, por mais que o tema estivesse em alta. De imediato identifiquei-me com o tema e acabei percebendo, ao final, que a melhor forma de eu conduzi-lo seria a partir desse entrosamento entre meus questionamentos pessoais e o tema escolhido:

Esta ressonância entre o pessoal e o profissional é tanto fonte de erro quanto de *insights*. Você evita erros e distorções não tanto tentando construir um muro entre o observador e o observado tanto quanto observando o observador – observando você – e trazendo as questões pessoais para o plano da consciência. Você pode fazer isso durante o trabalho e mais em retrospectiva. Você sonha, você imagina, você se permite sentir e, então, colocar o que sente em palavras. Então, você olha para o que foi transcrito para entender a forma pela qual a observação e a interpretação foram afetadas por fatores pessoais, para conhecer as características de todos os instrumentos da observação que fazem possível olhar através dela, mas que também traz algum grau de distorção ao olhar. Toda luz é refratada pela mente. Para olhar através desta lente, torna-se importante conhecer as propriedades desta lente. Este é o objetivo científico do trabalho biográfico entre cientistas sociais. (BATESON, 1984, p. 161).

Esta ressonância tornou-se presente em todo este trabalho. Desde sua concepção, seu desenvolvimento, bem como em sua estruturação, a qual descrevo a seguir.

1.6 A ESTRUTURA DA TESE

Esta tese é composta por seis capítulos. No capítulo introdutório que ora apresento, teci a problemática do estudo, a questão norteadora da pesquisa, bem como seus objetivos, justificativas e contribuições, a história deste trabalho e alguns conceitos adotados na tese.

No segundo capítulo, apresento a revisão de literatura realizada, a qual é composta de três partes distintas: as abordagens teóricas prevaletentes no campo da liderança feminina: as abordagens prescritivas e as abordagens descritivas; os conceitos que ajudaram a construir o conceito de trajetória de mulheres líderes (gênero, conquistas das mulheres, cultura e aprendizagem gerencial) e, por último, conceitos sobre mulheres, educação e liderança no ensino superior.

No capítulo três apresento a metodologia adotada na pesquisa, especificamente os pressupostos e a abordagem da pesquisa, o método utilizado, o universo e a amostra da

pesquisa, a coleta dos dados, a análise dos dados, os cuidados éticos e as limitações e dificuldades do estudo.

No capítulo quatro descrevo a construção da identidade e da auto-estima das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina. Neste capítulo, descrevo de uma forma geral as histórias de vida das cinco mulheres com quem realizei a pesquisa.

No capítulo cinco descrevo as descobertas deste estudo sobre as trajetórias destas mulheres, a partir de sete categorias que emergiram do estudo de campo: as mulheres e seu tempo; pequenas grandes rebeldias; as mulheres e a caminhada nas/das universidades catarinenses; encontros e desencontros; encantos e desencantos do caminho trilhado; continuidades e descontinuidades; construindo um/a história.

No capítulo seis apresento as respostas que construí às questões de pesquisa, com base nas descobertas sobre as trajetórias das mulheres deste estudo. Além disso, teço algumas recomendações para novas investigações e sugiro práticas possíveis a partir das descobertas apresentadas. Por fim, apresento as referências utilizadas neste trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LIDERANÇA FEMININA

A liderança feminina é um conceito que vem sendo construído em meio a diferentes forças estruturantes e dinâmicas da sociedade moderna, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, sua exclusão de posições de elevado poder e liderança e, por outro lado, novos paradigmas organizacionais.

Uma revisão da literatura aponta que a grande maioria dos trabalhos sobre liderança feminina são internacionais, e se desdobram em duas grandes abordagens: uma prescritiva, onde são enfatizadas ora as vantagens das mulheres na liderança, ora as suas desvantagens; e uma descritiva, onde as diferenças entre homens e mulheres não são consideradas determinantes para a liderança. É preciso destacar que maior parte destes trabalhos adota a primeira abordagem.

No Brasil, o tema ainda é pouco desenvolvido, especialmente no campo das organizações, sendo que os poucos estudos existentes caracterizam-se por adotar a abordagem prescritiva, da mesma forma que os trabalhos internacionais. Em minha pesquisa, realizei um levantamento para analisar a produção sobre liderança feminina nos últimos 10 anos nas publicações mais importantes da área: anais do ENANPAD (Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração); do ENEO (Encontro de Estudos Organizacionais); os anais do ENEGEP (Encontro Nacional de Engenharia de Produção); a Revista Produção On-Line; a revista RAE (Revista de Administração de Empresas) e RAE Eletrônica; a RAC (Revista de Administração Contemporânea), bem como nos bancos de teses da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e da USP (Universidade de São Paulo). As palavras de busca utilizadas foram: liderança feminina, gênero, reitor, reitora, feminino, feminina, mulher, executiva, feminismo.

Os anais do ENANPAD foram à fonte de maiores publicações sobre o tema. Porém, de um total de 44 artigos encontrados apenas 17 artigos tomavam como foco a mulher executiva ou mulher líder. Nos anais do ENEO, onde, recentemente, foi criada uma área temática sobre gênero, apenas 11 artigos foram encontrados entre os anos de 2000 a 2006, nos anos em que houve o encontro. Contudo, os trabalhos não eram específicos sobre liderança feminina.

Nas revistas de administração, o número de publicações sobre o tema é bem menor: na RAC, encontrei apenas dois artigos, na RAE e RAE Eletrônica 10 artigos, também não específicos sobre liderança feminina.

Nos anais do ENEGEP e na Revista Produção On-Line não foram encontrados artigos sobre o tema. No banco de tese e dissertação da USP não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação específica sobre o tema liderança feminina ou mulheres executivas. No banco de teses da UFRGS, dois trabalhos específicos foram encontrados (MENDA, 2004; RECH, 2001).

Destaca-se que, os trabalhos não específicos referem-se a estudos como os de Abramo (2007), que estudou a inserção da mulher no mercado de trabalho e de Lindo et al. (2007), que analisaram as questões relativas ao equilíbrio entre a vida pessoal e vida profissional para empreendedoras de creches e bufês. Em sua maioria, estes estudos não específicos abordam o tema da mulher a partir da dicotomia entre a vida pessoal e vida profissional.

Estas constatações confirmam as descobertas de Capelle et al. (2006), que desenvolveram um meta-estudo com o objetivo de analisar a produção científica de uma década dos estudos de gênero na Administração. Segundo estes autores, em seu estudo, “ao todo foram encontrados e analisados 45 artigos sobre gênero, dos quais 32 foram publicados no ENANPAD, um na RAC, três na RAE, três na RAP, um na RAUSP, e cinco na O&S.” (CAPELLE et al., 2006, p. 8).

De forma similar ao que constatei nos estudos internacionais e nacionais, Capelle et al. (2006, p. 1) destacam que, no Brasil, os poucos trabalhos existentes têm adotado o que eu chamei, acima, de abordagem prescritiva, pois mostram uma “persistência da concepção polarizada entre o masculino e o feminino e de uma concepção de gênero formada por variáveis duais, com características universais e generalizadas, sem relacionar o gênero a aspectos específicos do contexto social, organizacional e histórico.”

Os autores também relataram o uso de técnicas convencionais de pesquisa, “evidenciando a ausência de propostas mais inovadoras que possam promover um avanço substancial das pesquisas da área” (CAPELLE et al., 2006, p. 1).

Adoto neste estudo a perspectiva destes autores e procuro seguir uma abordagem descritiva para análise e compreensão do fenômeno estudado. Mesmo assim, apresento a seguir os principais apontamentos da literatura nacional e internacional destas duas abordagens teóricas da liderança feminina: a descritiva e a prescritiva.

2.1.1 Abordagens prescritivas da liderança feminina

Os estudos que se enquadram dentro desta abordagem ora buscam identificar e descrever as vantagens, ora as desvantagens da liderança feminina. Estes estudos têm em comum a pressuposição de que exista um pólo feminino e um pólo masculino, no que se refere à liderança. Esses pólos ora são positivos, ora negativos, de acordo com o paradigma de liderança e/ou de organização em vigor.

Esses estudos induzem à constatação de que, dentro de um modelo mecanicista de organização, o modelo masculino de liderança é mais desejado, aceito, e num modelo sistêmico, participativo ou democrático, o estilo feminino de liderança seria o mais adequado.

Os autores que descrevem as desvantagens femininas na liderança partem do princípio de que as mulheres deixam de chegar ao poder não somente devido à sua condição histórica, mas também porque esta imprimiu barreiras praticamente intransponíveis para a mulher. O trabalho gerencial é visto como um trabalho masculino, assim como muitos outros.

No Brasil, a discussão sobre liderança feminina ainda é incipiente. Conforme destacado anteriormente, os poucos estudos encontrados sobre o tema liderança feminina, de uma forma específica, ou sobre gênero, de uma forma mais abrangente, adotam uma abordagem prescritiva, especialmente, ao sugerir estilos específicos de gestão feminina (OLIVEIRA et al., 2000; AMORIM; FREITAS, 2003; BRUSCHINI; PUPPIN, 2004).

Além disso, estudos com esta abordagem tomam o casamento e a maternidade como barreiras para as mulheres executivas (CAPELLE et al., 2003, TANURE et al., 2006;) e, muitas vezes, naturalizam papéis femininos e masculinos (ARRUDA, 1996; BETIOL; TONELLI, 1996).

A maioria destes estudos, ao buscar uma compreensão das relações de gênero na sociedade moderna, como aquela que se estabelece entre o trabalho e a família, acabam naturalizando os papéis de homens e mulheres. Isto pode ser percebido em Arruda (1996, p. 6), que em seu estudo parte do princípio de que, “por lei natural, o homem, por meio de seu trabalho, deve obter os recursos necessários para seu próprio sustento e o de sua família.”

De forma similar, Betiol e Tonelli (1996) argumentam que as diferenças entre homens e mulheres são biológicas e independem da vontade individual. Assumem também que, muitas vezes, quando mulheres têm atitudes e comportamentos considerados masculinos, como ir direto ao ponto, deve-se ao fato de estarem sobrecarregadas em casa, ou seja, que se

não fosse por este fato elas seriam normalmente doces e sensíveis. Além disso, atrelam as alterações de conduta das mulheres aos seus períodos pré-menstruais.

Estas autoras afirmam que as mulheres devem colocar-se como profissionais sem sedução, lágrimas ou agressões, mas com firme definição de metas e vontade de atingi-las, para que se possa atingir a “desejada harmonia dos contrários” (BETIOL; TONELLI, 1996, p. 14).

Tanure et al. (2006, p. 1) também evidenciaram em seu estudo “muitos pesares que desafiam a carreira gerencial feminina.” Estes autores realizaram um estudo quali-quantitativo com mulheres executivas que se encontravam no topo de suas carreiras. Investigaram a relação entre carreira *versus* maternidade, a dedicação à família e ao parceiro. Este tipo de preocupação também foi expresso por Oliveira et al. (2000, p.7), em estudo junto a mulheres gerentes do Banco do Brasil para analisar “os novos papéis e funções gerenciais [...] e suas relações com o gênero no trabalho, ou seja, como a mulher está sendo afetada por esse novo panorama”.

Estes autores destacam que “grande parte das entrevistadas vêem diferença entre as formas de atuação do homem e da mulher, o que corrobora com as teorias e pesquisas já realizadas.” (OLIVEIRA et al., 2000, p. 12). Sugerem, ainda que, muitas vezes, a mulher precisa interiorizar alguns aspectos considerados masculinos, quando assume cargos de gerência.

Capelle et al. (2003, p. 1), realizaram um estudo qualitativo com as três gerentes de uma empresa mineradora de Belo Horizonte para “investigar a atuação de mulheres em cargos de gerência, considerando a relação entre suas vidas pessoal e profissional.” Estes autores buscaram examinar as contradições que vive a mulher moderna. Para eles, “a opção por trabalhar fora ou não é marcada por estereótipos de ambos os lados, optem elas pelo lado pessoal, ou pelo profissional” (CAPELLE et al., 2003, p. 29).

Estes autores sugerem, ainda, que o trabalho tem papel importante na existência dessas mulheres, mesmo que seja como um pano de fundo. Ao defenderem esta posição, propõem que para a mulher, esse papel – do trabalho – seria secundário, não primordial dado as características intrínsecas/naturais da mulher, como a de ser mais ligada ao cuidado, proteção, entre outras.

Na seção 2.2 apresentarei conceitos de igualdade e diferença que contribuem para uma compreensão mais ampla das relações de gênero, as quais não reduzem o feminino e o masculino a características naturais, nem a meros opostos ou contrários.

Nos Estados Unidos, a discussão da liderança feminina também segue este viés prescritivo, sendo fortemente guiado pelos trabalhos de Alice H. Eagly e Linda L. Carli, especialmente nos anos 1990 e início deste século. Os trabalhos dessas autoras, e de seus colaboradores, voltam-se para discussões sobre a liderança, especialmente no que se refere à influência e poder (CARLI, 1989, 1990 e 2001; EAGLY; JOHNSON, 1991; EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001; EAGLY, 2003; EAGLY; CARLI, 2003).

Outros estudiosos também se enquadram nesta abordagem, ao se debruçarem sobre a questão da liderança feminina, como Ayman (1993), Aburdene e Naisbitt (1993), Cejka e Eagly (1999), Dieckman e Eagly (2000), Heilman (2001), Ridgeway (2001), Richards e Clark (2006).

Estes autores partem do princípio de que, no mundo do trabalho, as mulheres ficaram historicamente segregadas a poucas e específicas ocupações, consideradas femininas, entre as quais não está o trabalho executivo.

De acordo com Cejka e Eagly (1999), grande parte dessa segregação se deve a estereótipos de gênero, que servem como justificativas do sistema social para manter a divisão do trabalho entre os sexos. Ayman (1993) corrobora com essa visão, ao afirmar que feminilidade e masculinidade refletem não apenas características físicas, mas papéis sociais. A sociedade tem diferentes expectativas em relação a homens e mulheres, de modo que existem evidências de fortes estereótipos para as mulheres e as atividades femininas.

Acabam-se criando, então, imagens mentais das ocupações que correspondem à segregação sexual das mesmas, sendo que as “posições de maior prestígio e salários são associadas com imagens masculinas [...] isto demonstra o quão profundamente a estrutura ocupacional tem sido moldada pelo gênero” (CEJKA; EAGLY, 1999, p. 419).

Um estudo realizado por Cejka e Eagly (1999) sugere que, nas ocupações dominadas por mulheres, a personalidade feminina ou atributos físicos eram tidos como essenciais ao sucesso. Entre as características da personalidade estavam: ser gentil, cuidadosa, ajudar os outros, ser sociável, cooperativa, etc. Entre os atributos físicos constava: ser bonita, graciosa e pequena.

Nas ocupações dominadas pelos homens, por sua vez, eram mais importantes os traços de personalidade considerados masculinos, como ser competitivo, dominante e agressivo. Nesse caso, os atributos físicos característicos seriam: ser musculoso, forte, vigoroso e viril (CEJKA; EAGLY, 1999, p. 419).

De forma similar, Ayman (1993) afirma que o estereótipo típico das mulheres inclui características de compaixão, cuidado e de atenção, que são características positivas, além de

características como ser fraca e subserviente. De acordo com este autor, é por causa destas características atribuídas às mulheres que “ser atenciosa e protetora é visto como um sinal de fraqueza, mesmo quando existem evidências, na literatura gerencial, de que a gestão participativa e sustentável é efetiva.” (AYMAN, 1993, p. 146).

Igualmente o ato de sorrir, mais freqüentemente atribuído às mulheres, “também é relatado como um comportamento próprio daqueles em posições de *status* mais baixo. A atribuição de *status*, dessa forma, não é dependente apenas da posição de um indivíduo; é também relacionada à incumbência aos membros de grupos minoritários” (AYMAN, 1993, p. 146).

Alguns autores sugerem que essa estrutura ocupacional que segrega a mulher a determinadas funções pode ser alterada. É o caso de Dieckman e Eagly (2000), que sugerem que as pessoas modificam suas visões sobre as diferenças de sexo, ao longo do tempo, por causa das crescentes similaridades dos papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Ou seja, os estereótipos femininos poderiam ser superados por conta das mudanças nos papéis dos homens e das mulheres.

Dieckman e Eagly (2000) examinaram as percepções das pessoas a respeito dos papéis e atributos físicos, de personalidade e de cognição de homens e mulheres. O estudo concluiu que elas

[...] acreditam que as características pessoais, especialmente de personalidade, se adaptam a estruturas sociais. Quando estas estruturas resistem a mudanças, como na entrada em grande número de mulheres no mercado de trabalho pago, durante o século XX, acredita-se que as características destes ocupantes dos papéis também mudam. (DIECKMAN; EAGLY, 2000, p. 1186).

A crença de que as características físicas, cognitivas e de personalidade da mulher se tornem mais parecidas com as dos homens “pode aumentar o acesso das mulheres a papéis dominados pelos homens e a oportunidade de socialização e treinamento que lhes permitirão assumir estes papéis” (DIECKMAN; EAGLY, 2000, p. 1186).

Dieckman e Eagly (2000) sugerem, assim, que os estereótipos podem ser forças dinâmicas funcionando a serviço da mudança social. Contudo, o papel dos estereótipos de gênero justifica a hierarquia do gênero no trabalho. Desse modo, as ocupações têm maior prestígio quando as pessoas acreditam que elas requerem uma personalidade masculina ou que requerem atributos cognitivos para o sucesso. Porém, alguns autores defendem a idéia de que isto não ocorre em níveis mais elevados (RIDGEWAY, 2001; HEILMAN, 2001; EAGLY, 2003).

O grande problema que estes autores apontam é que as mulheres que chegam ao poder enfrentam dificuldades pelo simples fato de estarem em um ambiente legitimamente masculino (RIDGEWAY, 2001; HEILMAN, 2001). Assim, as mulheres que provam ser “competentes num trabalho ‘masculino’ violam esta prescrição normativa e são desaprovadas e penalizadas” (HEILMAN, 2001, p. 671).

Ridgeway (2001) corrobora esta idéia, ao afirmar que as crenças de *status* de gênero criam reações de legitimidade que penalizam mulheres líderes, simplesmente por terem violado o *status quo*, ou seja, a regra social que impõe às mulheres certos tipos de trabalho aos quais são atribuídos menor valor. Segundo esse autor, estas crenças criam uma rede de expectativas constrangedoras à mulher, que são a maior causa do *glass ceiling*. Mais adiante, nesta mesma seção, apresentarei uma definição para esta metáfora.

Assim, a valorização das mulheres tende a ser menor do que a dos homens, de um modo geral, e está associado a traços estereotipados de sua personalidade. Os traços considerados femininos são avaliados desfavoravelmente em relação aos traços dos homens, por isso elas são consideradas menos competentes (RIDGEWAY, 2001).

Contudo, o que se sobressai são as contradições existentes neste campo. Os estudos não são conclusivos e mostram que não existe consenso sobre esse assunto. No que se refere à avaliação de homens e mulheres, as descobertas são contrastantes, sendo que alguns estudos afirmam que as mulheres são prejudicadas quando são avaliadas (HEILMAN, 2001).

Heilman (2001) analisou a literatura que mostra que a escassez de mulheres no topo das organizações se deve ao preconceito em suas avaliações. Esse autor sugere que as avaliações que os outros fazem sobre as mulheres pode causar uma desvalorização de suas performances, negação de seus sucessos ou mesmo uma penalização por serem competentes.

Ao analisar os processos que causam estes fenômenos – a negação do sucesso das mulheres e a desvalorização de suas performances –, Heilman (2001) descobriu que ser competente não assegura que a mulher irá ascender ao mesmo nível hierárquico da organização que um homem de competência equivalente. A tese de Heilman (2001, p. 671) é que “os estereótipos de gênero são os fundamentos dos vieses de gênero em ambientes de trabalho e é a maior causa de tratamentos de discriminação contra as mulheres nestes ambientes”.

Eagly (2003) afirma que se deve à figura de pai o fato de que seja mais comum aos homens ocuparem posições de liderança e que o façam por mais tempo. É o que a autora chama de vantagem masculina em galgar e manter postos de liderança. Para a autora, essa

vantagem aparece em pesquisas que apontam que a maioria das pessoas, tanto homens quanto mulheres, preferem ter chefes do sexo masculino.

Mas, muito mais do que isso, a autora responsabiliza o preconceito pelo fato de as mulheres não chegarem ao topo das organizações. Para ela, o preconceito contra as mulheres advém do “sistema patriarcal, em que o homem retém muito mais poder do que a mulher” (EAGLY, 2003, p. 79).

Para a autora, esse sistema se baseia numa racionalidade que assume que “as mulheres, diferente dos homens, não possuem os requisitos em educação, treinamento e experiência em liderança para ocupar posições de alto nível” (EAGLY, 2003, p. 80).

Eagly (2003) chama a atenção para o fato de que as mulheres, por assumirem grande parte das responsabilidades domésticas, não podem se dedicar a atividades que lhes exijam tanto tempo, como as posições de poder.

A questão específica da responsabilidade doméstica como um empecilho à mulher para sua ascensão aparece em diversos momentos na teoria da liderança (BASS, 1990; KNIPPENBERG; HOGG, 2003; CLARK; RICHARDS, 2006). Além desta, outras questões, como a maternidade, são apontadas como papéis femininos, fontes de discriminação e preconceito.

Em contrapartida aos estudos que apontam as desvantagens femininas para a liderança, encontram-se diversas pesquisas que afirmam que as mulheres possuem vantagens na liderança.

Esta vertente surgiu como um reflexo de um novo modelo que se desenha para as organizações, o qual deve alinhar-se aos novos modos de produção. Assim, especialmente a partir de 1990, começam a emergir, entre os autores da administração, indicativos de que este novo modelo organizacional estaria alinhado com características ditas femininas.

É nesse contexto que surgem importantes obras sinalizando os novos caminhos para as organizações e os seus desafios, dentre os quais está transformar os valores tipicamente masculinos inerentes à sua cultura organizacional. Porém, os estudos que nesse momento passam claramente a defender a vantagem feminina na liderança surgem como reflexo de reivindicações femininas deste período.

De acordo com Eagly e Carli (2007), em 1986, o *Wall Street Journal* publica o artigo sobre o *glass ceiling* e, como resultado, o mundo se dá conta do pequeno número de mulheres no topo das organizações, de uma forma específica, e no poder, de uma forma geral. O conceito do *glass ceiling* ou “teto de vidro”

[...] foi introduzido na década de 80 nos Estados Unidos para descrever uma barreira que, de tão sutil, transparente, mas suficientemente forte para impossibilitar a ascensão de mulheres a níveis mais altos da hierarquia organizacional. Tal barreira afetaria as mulheres como grupo, impedindo avanços individuais em função de seu gênero e não pela inabilidade de ocupar posições no topo da hierarquia organizacional. (STEIL, 1997, p. 68).

A partir desta época, começam a aparecer os primeiros trabalhos sobre liderança feminina que procuram mostrar as vantagens femininas na gestão, onde as mulheres adotariam um estilo mais interpessoal e comunicativo, cuidadoso, indicativo de uma liderança transformacional (CARLESS, 1998; EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001; EAGLY; CARLI, 2003 e 2007).

Em seu livro *Megatendências para Mulheres*, Aburdene e Naisbitt (1993) afirmam que, a partir da flexibilização das estruturas das empresas, o perfil feminino tende a alcançar mais postos de liderança. Esses autores sugerem que as descrições dos gerentes do futuro se assemelham às daquelas da liderança feminina: “Os consultores tentaram ensinar aos gerentes do sexo masculino a desistir da atitude comando-e-controle. Para as mulheres foi diferente: isso surgiu naturalmente” (ABURDENE; NAISBITT, 1993, p.118).

No momento em que afirmam isso, esses autores naturalizam a liderança feminina como um processo inerente à mulher. Eles sugerem, inclusive, uma caracterização deste fenômeno – liderança feminina – conforme pode ser visto no quadro abaixo.

| Gerenciamento Tradicional | Liderança Feminina |
|----------------------------------|-----------------------------|
| Controle | Mudança |
| Sabe todas as respostas | Formula as perguntas certas |
| Limita e define | Capacita |
| Impõe disciplina | Valoriza a criatividade |
| Hierarquia | Rede |
| Arquétipo do militar | Arquétipo do Educador |
| Rígido | Flexível |
| Mecanicista | Holístico |
| No alto | No centro |

Quadro 1 - Gerenciamento Tradicional x Liderança Feminina

Fonte: Aburdene e Naisbitt (1993).

Aburdene e Naisbitt (1993) acrescentam, ainda, que as mulheres líderes: a) estimulam a participação; b) dividem o poder e a informação; c) aumentam a auto-estima das outras pessoas; e d) fazem com que os outros fiquem estimulados com o trabalho.

Aprofundando-se na discussão da liderança feminina, recentemente, Eagly e Carli (2007) fazem o mesmo tipo de comparação, de contraposição, entre um estilo feminino e masculino de liderança. Essas autoras sugerem que o estilo de liderança feminino é mais interpessoal do que orientado para a tarefa, mais democrático do que autocrático, e mais transformacional do que transacional ou *laissez-faire*.

A idéia que esses autores transmitem é que liderança feminina é um fenômeno que pode ser exercido tanto por homens como por mulheres, embora se subentenda que para as mulheres seja mais fácil, já que elas não precisam desenvolver esse estilo de forma tão acentuada, já que lhes é familiar. Esse tipo de análise reflete a tendência contemporânea de se enfatizar a liderança transformacional (EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001).

De acordo com Bass (2007), a liderança transformacional se refere à ampliação de interesses, quando líderes aceitam os propósitos e a missão de um grupo e quando passam a encorajar os empregados para além de interesses pessoais.

Neste sentido, para alguns autores, as pesquisas sobre estilos de liderança favorecem as mulheres, já que elas teriam mais características dos líderes transformacionais, de tal modo que seus estilos de liderança seriam mais apropriados (EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001).

Entre os autores que compartilham desta idéia – de que as mulheres teriam vantagens na liderança – destacam-se Eagly e Carli (2003). Essas autoras acreditam que existe uma vantagem no estilo feminino, embora as mulheres sofram de discriminação em ambientes organizacionais. Elas afirmam que hoje, apesar da discriminação, mais e mais mulheres ocupam cargos de elite nas organizações.

Nessa perspectiva, manter mulheres em posições de liderança rende às organizações vantagens competitivas. Embora estas autoras afirmem que as mulheres têm tanto vantagens quanto desvantagens como líderes, sugerem que suas vantagens se sobressaem porque as demandas sobre os líderes hoje “são consistentes com as demandas de papel do gênero feminino, como o de ser encorajadora e o de considerar importante os relacionamentos.” (EAGLY; CARLI, 2003, p. 825).

As autoras afirmam, assim, que o estilo das mulheres está em alta. Muitas das causas disto estão no trabalho e podem ser sentidas em três níveis. No primeiro nível, o do indivíduo, deve-se notar que as características das mulheres mudaram. A principal mudança foi a sua

transição de um trabalho doméstico para um trabalho pago, motivo pelo qual elas assumiram características requeridas para o sucesso nestes novos papéis. Também mudaram os atributos psicológicos da mulher e comportamentos relacionados. Além disso, as mulheres têm uma auto-imagem diferente, dando valor às aspirações profissionais e a uma auto-imagem de domínio, de assertividade e de masculinidade (EAGLY; CARLI, 2003).

No nível organizacional, os papéis de liderança também mudaram e “as práticas que consistiam em barreiras para promover as mulheres a posições de autoridade foram erodidas” (EAGLY; CARLI, 2003, p. 826).

Segundo Eagly e Carli (2003), pesquisas indicam que as incongruências entre os papéis do líder e os papéis femininos diminuíram. A visão mais comum dos papéis gerenciais é, hoje em dia, a liderança “andrógina”. As mudanças graduais nos estereótipos dos líderes não são inconsistentes com a mudança nos papéis de liderança para

[...] enfatizar qualidades que são mais consistentes com os papéis do gênero feminino do que as características tradicionais da liderança. Ao passo em que os papéis da liderança mudam, uma maior proporção deles provém de ambientes que dão boas vindas à competência das mulheres executivas. (EAGLY; CARLI, 2003, p. 826).

O terceiro nível destacado pelas autoras é o da cultura, onde a “nomeação de líderes mulheres passou a simbolizar a mudança organizacional progressiva” (EAGLY; CARLI, 2003 p. 826).

Esta mudança organizacional refere-se, especialmente, à adoção de políticas e práticas que se alinhem a um estilo de liderança transformacional (BASS, 2007), que hoje se sugere que as organizações devem ter.

Preocupado com essas mudanças, Carless (1998) examinou as possíveis diferenças de gênero na liderança transformacional. As descobertas de seu estudo mostram que os superiores avaliam as mulheres gerentes como mais transformacionais que os gerentes homens, ainda que as mulheres gerentes avaliem a si mesmas como mais transformacionais que os homens.

Contudo, para os subordinados, os gerentes homens e mulheres são avaliados de forma igual. De qualquer forma, Carless (1998) concluiu que existe uma vantagem feminina na liderança, baseada em suas capacidades inerentes, consideradas femininas, mais voltadas para as relações interpessoais.

Contudo, autores como Richards e Clark (2006) têm chamado a atenção para os perigos deste tipo de inferência, afirmando que a tendência crescente em destacar as

vantagens femininas para a liderança deve ser tomada com cautela, conforme descrevo a seguir.

2.1.2 Abordagens descritivas da liderança feminina

As abordagens descritivas da liderança feminina surgem em meio a esta crítica que se têm feito às abordagens prescritivas da liderança feminina, procurando analisar o fenômeno com mais neutralidade. Existem hoje dois grandes grupos de constatações:

O primeiro é que as mulheres se encontram em muito menos papéis-chaves de liderança do que se poderia esperar em uma base estatística. O segundo é que onde as mulheres ocuparam cargos de liderança, há evidências de um estilo de liderança mais apropriado, particularmente onde as condições pedem por mudança transformacional. Em todo caso, a literatura aponta conclusões conflituosas nesta área. (RICHARDS; CLARK, 2006, p. 174).

Isto quer dizer que por mais que se queira alegar que existam barreiras para a ascensão das mulheres nas organizações ou que elas tenham vantagens para liderar, os estudos que se debruçaram sobre estas questões não chegaram a conclusões claras.

Assim, a oscilação da tradicional crença em uma vantagem masculina na liderança para uma vantagem feminina é em termos de liderança e tem sido criticada. Substituir a superioridade dos homens como líderes por uma superioridade das mulheres seria o mesmo que repetir o erro de crer numa vantagem de gênero comparativa, baseada numa racionalidade de estereótipos (RICHARDS; CLARK, 2006; VECCHIO, 2002 e 2007).

Falar em uma supremacia feminina é tão perigoso quanto é a criação de mitos como o do líder-herói. Cada “visão *supremacista* repousa na simples categorização de comportamentos femininos e masculinos, enquanto cada pessoa possui uma mistura de atributos” (RICHARDS; CLARK, 2006, p. 174).

Alguns autores têm feito um esforço para construir uma abordagem que não dicotomize a questão da liderança feminina/masculina. Porém, embora alguns autores reconheçam a possibilidade de a diferença não ser tão relevante, apontando as possibilidades de uma visão mais ampla e profunda do processo de liderança feminina, a diferença continua a ser o eixo condutor de muitos trabalhos, a exemplo dos de Arruda (1996), Rech (2001), Millan (2005), Stelter-Flett (2005), Lindo et al. (2007), entre outros.

Millan (2005) realizou um estudo preocupada com o sucesso das mulheres em papéis de liderança. A autora analisou as narrativas de 10 mulheres reconhecidas como líderes de sucesso. Esta autora desenvolve uma rica análise descritiva até o momento que sugere que as mulheres são guiadas por um senso de intimidade que acaba por influenciar outras pessoas.

Outro estudo que adota uma abordagem descritiva para análise da liderança feminina é o de Stelter-Flett (2005, p. vii), que se preocupou com inexistência de pesquisas cujo objetivo é “descrever e estudar como mulheres e minorias experienciam seu próprio desenvolvimento da liderança”. Para esta autora, a preocupação equilibrada com a diferença entre homens e mulheres líderes é fundamental para que estas possam desenvolver-se adequadamente.

No Brasil, destaca-se o estudo de Andrade et al. (2002), que buscou desvendar as representações sociais em torno das relações de gênero em uma agência bancária. Os referidos autores partiram do entendimento de que “a compreensão do ambiente de trabalho deve ter como premissa que homens e mulheres são diferentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas para que cada um, em sua singularidade, possa potencializar sua pluralidade.” (ANDRADE et al., 2002, p. 13).

O trabalho de Rech (2001) destaca-se pelo uso de uma abordagem descritiva para analisar o papel do imaginário no desenvolvimento de lideranças femininas. Embora esta autora critique as abordagens que somente conseguem ver características positivas na liderança feminina, ela própria parece ter dificuldade em elencar às fragilidades desse tipo de liderança. Embora procure descrever de uma forma mais compreensiva o desenvolvimento de lideranças femininas, a autora acaba se mostrando conivente com a idéia de que é certo que “as mulheres vão crescer cada vez mais nas organizações” (RECH, 2001, p. 52).

Por trás dessa idéia, está implícita a noção de ascensão profissional, que é mais coerente, justamente com o modelo masculino que a autora busca criticar. Rech (2001), ainda insiste na distinção entre trabalho e família, vida pessoal e vida profissional, liderança feminina e masculina, que caracteriza um modo dicotômico de ver a realidade. Neste caso, a preocupação acaba por se voltar às diferenças entre o estilo feminino e masculino, partindo do princípio de que eles são, necessariamente, diferentes um do outro. Acontece que masculino e feminino são padrões estabelecidos culturalmente e nem sempre refletem a verdade sobre a identidade de uma pessoa, conforme descreverei na seção 2.2.

Um trabalho importante que dá ao tema uma perspectiva mais descritiva é o estudo de Madsen (2008). Esta autora investigou como se deu o desenvolvimento de 10 mulheres presidentes de universidades americanas.

Madsen (2008, p. xvii) afirma que

Porque sabemos que o desenvolvimento de habilidades e capacidades da liderança ocorre ao longo da vida das pessoas, o desenvolvimento ao longo da vida de líderes de alto nível é de interesse particular. E desde que existem tão poucas mulheres nestas posições, seu desenvolvimento (até agora) tem permanecido um mistério.

Madsen (2008) realizou um estudo fenomenológico, porém, o que sobressai é uma análise de diferentes estágios de desenvolvimento das mulheres e não tanto a perspectiva. O estudo versa sobre “o desenvolvimento ao longo da vida de dez fortes, interessantes e competentes mulheres líderes” (MADSEN, 2008, p. 3).

Em seu livro *Through the labyrinth*, Eagly e Carli (2007), que se consagraram por sua discussão a respeito das diferenças de estilo entre homem e mulher, admitem, nesta obra inédita, a necessidade de ampliar a perspectiva a respeito da liderança feminina. Porém, as autoras continuam preocupadas se as mulheres são mesmo boas líderes, se são diferentes dos homens e se as responsabilidades do lar ainda são barreiras para elas.

Vecchio (2002) sugere que, hoje em dia, dois mecanismos sociais dificultam a identificação de diferenças entre sexos na liderança: a abertura das organizações para o exercício da liderança por mulheres e a socialização de jovens mulheres e homens por professores/chefes que são tanto mulheres quanto homens.

Essa idéia é reforçada por Serafim e Bendassolli (2006), que também sugerem o exagero das afirmações que se baseiam na crença do *glass ceiling* para explicar porque tão poucas mulheres estão em posição de liderança. Para esses autores, o número menor de mulheres em posições de liderança se deve, ao menos em parte, à sua recente entrada no mercado de trabalho.

Porém, de forma similar ao último trabalho de Eagly e Carli (2007), Vecchio (2007) também não consegue propor novas possibilidades para se pensar a questão da liderança feminina.

Alguns autores, no entanto, vêm conseguindo construir uma crítica e, ao mesmo tempo, uma alternativa às perspectivas que defendem a vantagem ou a desvantagem das mulheres na liderança (HEIFETZ, 2007; HILL, 2007).

Heifetz (2007) afirma que, mais do que a aparente luta entre homens e mulheres, a questão da liderança feminina também deve ser um assunto de interesse dos homens. Para o autor, ser mulher ou ser homem pouco importa quando se fala de liderança, já que os objetivos e conseqüências desse fenômeno são de interesse dos seres humanos como um todo.

Por sua vez, Hill (2007, p. 176) alerta para os perigos da suposição de que uma mulher, por ser mulher, possa representar todas as mulheres enquanto gênero feminino. Para ela, reservar espaços especiais para as mulheres, defender seus direitos com base na *diferença*, “evoca memórias de proteções especiais para as mulheres do passado, que muitas vezes resultaram em medidas que limitaram mais do que expandiram as oportunidades das mulheres”.

Esta noção contrapõe as abordagens prescritivas ao expor o paradoxo que perpassa a questão da liderança feminina e, mais amplamente, a questão de gênero: ao mesmo tempo que Hill (2007, p. 177) alerta para os perigos de se qualificar a mulher pela *diferença*, afirmando que, no que se refere às decisões judiciais, as “mulheres juízas fazem diferença”.

Enxergar esse paradoxo, aceitá-lo e explorá-lo, é o que cria a possibilidade de se pensar/trabalhar num plano onde não se cai em armadilhas como a da igualdade que, entre outras coisas, masculiniza a mulher (HEIFETZ, 2007); nem na armadilha da diferença, que supervaloriza características femininas (HILL, 2007; SOUZA, 2007). Para compreender e aprofundar essa discussão, é preciso entender conceitos como o de trajetória e gênero, bem como as conquistas e desafios das mulheres e suas formas de aprendizagem.

2.2 TRAJETÓRIA DE MULHERES LÍDERES

Embora a literatura da área da liderança feminina apontasse a necessidade de incluir questões de gênero na discussão deste tema, conforme destacado na seção anterior, foi a partir do trabalho de campo que comecei a revisar esta literatura específica.

Por exemplo, quando escutei de uma reitora que “*ser mulher é apenas um detalhe, um acidente de percurso*”, precisei buscar conceitos que me explicassem o significado do que esta mulher quis dizer: ser mulher não importa? Não faz diferença? Relatos como este me fizeram buscar conceitos que os explicassem. Em função do trabalho de campo, fui decidindo entre os possíveis caminhos teóricos que se abriam diante de mim. Descrevo as escolhas desses conceitos nas seções a seguir.

Diferente do que o leitor desatento possa pensar, esta tese não está simplesmente ou apenas fundamentada em conceitos de liderança feminina. Estas foram o ponto de partida do estudo, em termos conceituais. Porém, este trabalho partiu da idéia de se trabalhar com o conceito de trajetória de mulheres líderes, ou, de reitoras em Santa Catarina em sentido

amplo. Para dar conta dessa visão foi necessária a construção de um entendimento do que vinha a ser trajetória, o que se deu a partir de diferentes conceitos, os quais eu descrevo a seguir.

2.2.1 O conceito de trajetória

É possível notar que o conceito de trajetória vem sendo utilizado repetidamente em alguns estudos sobre mulheres. Porém, em muitos casos a descrição das histórias das mulheres nestes trabalhos toma como foco o conceito de carreira, como no caso de Sombrio (2003) e Knabem (2005), ou utilizam uma perspectiva psicológica da liderança, como no caso de Curry (2000).

Contudo, de um modo ou de outro, estes estudos acabam por reduzir a trajetória das mulheres a certas perspectivas teóricas e não percebem a riqueza de detalhes que suas histórias possuem. Além disso, na maioria das vezes, descontextualizam as suas histórias e acabam por enxergar a mulher como um ser a-histórico.

É justamente buscando não incorrer neste perigo que utilizei o conceito de trajetória: primeiro, como uma forma de não separar as dimensões trabalho e vida pessoal, como muitos estudos sobre a mulher o fazem; segundo, para que fosse possível contar histórias que nunca foram ouvidas, em grande parte pelo fato dos sujeitos deste estudo serem mulheres, mas também porque a arte de narrar está em baixa, conforme destacado por Benjamin (1987).

Mas antes de falar sobre esta visão que adotei, voltarei a analisar o conceito de trajetória conforme ele vem sendo utilizado em alguns trabalhos, especialmente sobre mulheres. Quando iniciei minhas buscas, embora estivessem claros para mim as duas questões que apontei acima, tive muita dificuldade em encontrar estudos dentro desta mesma perspectiva, conforme já referenciei no início do capítulo 2.

O que evidenciei logo de início é que muitos trabalhos que utilizam o termo trajetória, referiam-se ao caminho profissional, ou seja, à carreira em contraposição à vida pessoal (SOMBRI, 2003; KNABEM, 2005). Mesmo quando o termo trajetória não é utilizado, esta divisão entre carreira e vida pessoal é recorrente em diversos trabalhos, especialmente no Brasil, conforme mencionado anteriormente (BETIOL; TONELLI, 1996; ARRUDA, 1996; OLIVEIRA et al., 2000; CAPELLE et al., 2003; AMORIM; FREITAS, 2003; BRUSCHIN; PUPPIN, 2004; TANURE et al., 2006).

Esta categoria – carreira – é, assim, tratada como uma esfera isolada ou distanciada de uma *vida pessoal*, de uma individualidade possível que transforma num elemento a-histórico, pois descontextualizado. Neste tipo de trabalho, “a relação entre a trajetória profissional e âncoras de carreira possibilitam olhar os percursos dos entrevistados com um filtro e direcionamento” (KNABEM, 2005, p. 87).

Em muitos casos, como nos estudos de Sombrio (2003) e Knabem (2005), este filtro é a carreira, muito embora o conceito de trajetória em seus trabalhos seja utilizado justamente no lugar do conceito de carreira, termo usualmente entendido como “seqüência de posições e de funções, bem como de linearidade.” (KNABEM, 2005, p. 14).

Ao utilizar o termo trajetória estes estudos procuram, então, transmitir a idéia de processo. Porém, embora ressaltem que “todos os entrevistados são da *classe-que-vive-do-trabalho*” (KNABEM, 2005, p. 89), não evidenciam as relações que se estabelecem neste entorno. As escolhas dos indivíduos neste contexto são consideradas como escolhas determinadas unicamente por “preferências vocacionais e competências individuais” (KNABEM, 2005, p. 13).

Além disso, estes estudos se baseiam na teoria de âncoras de carreira de Edgar Schein, que não necessariamente representa a realidade de profissionais de diferentes países. Schein realizou um estudo longitudinal com 44 alunos da *Sloan of Management of Massachusetts Institute of Technology* (MIT), por meio de entrevistas que examinaram a história de trabalho e razões das decisões relativas à carreira no período de 1961 a 1973 (SOMBRIO, 2003).

Uma autora que aborda de forma muito interessante o conceito de trajetória é Bateson (1990), que procura contar, através de uma rica descrição, a vida de cinco mulheres, não fazendo esta diferenciação entre vida pessoal e profissional de forma tão rígida. Esta autora procura descrever os caminhos percorridos pelas cinco mulheres, com o cuidado de quem constrói uma colcha de retalhos, pois o que caracteriza a trajetória das mulheres é a descontinuidade e a condição de contingência de suas vidas. Historicamente, mesmo as mulheres que passaram suas vidas cuidando da casa e dos filhos sempre tiveram que equilibrar “um mosaico de atividades e resolver demandas conflitantes” (BATESON, 1990, p. 13).

Essa não é uma demanda ou uma dificuldade nova para as mulheres. Porém, Bateson (1990) destaca que, no mundo de hoje, as mulheres já não precisam mais seguir os ritmos da procriação e das dependências que isso cria. Mesmo assim, a autora sugere que as mulheres ainda precisam saber viver com as descontinuidades da biologia feminina e balancear

demandas conflitantes. A autora destaca que a vida das mulheres “não apenas tomam novas direções, mas são sujeitas a contínuas redireções.” (BATESON, 1990, p. 2).

Assim, de forma similar ao trabalho de Bateson (1990), este estudo partiu do princípio de que as histórias das reitoras em Santa Catarina deveriam ser contadas, eu iria em busca de ouvir as histórias destas mulheres. Primeiro, porque por serem mulheres, elas provavelmente nunca tenham tido a chance de contar suas histórias, as quais devem ter muito a revelar. Segundo, porque a narração, que possibilita a memória e, assim, a história, é uma experiência cada vez mais em declínio nos dias de hoje.

As histórias das reitoras deveriam ser ouvidas, então, para recuperar, em alguma medida, o que fora perdido, mesmo que se saiba que

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. (BENJAMIN, 1995, p. 105)

Desta maneira, o conceito de trajetória neste estudo foi concebido de forma inseparável do de narração e de experiência, tal qual o descreveu Benjamin (1985, 1987). Em sua obra, Benjamin nos traz uma diferença conceitual que foi fundamental neste trabalho, qual seja, a diferença entre experiência e vivência. Estas definições foram, por este autor, densamente trabalhadas em seu livro *Obras Escolhidas I*. No prefácio deste livro, Gagnebin aponta uma contraposição exposta pelo autor ao conceito de vivência (*Erlebnis*), que é uma característica do indivíduo solitário, e a experiência (*Erfahrung*), que remete ao caráter de comunidade entre a vida e a palavra, onde há o espaço para a memória, e daí, para a história.

Em suas análises da modernidade, Benjamin (1985) sugere que, cada vez mais, se tornam impossíveis as experiências que são, de fato, formativas. Isso porque a modernidade, que prega o individualismo, se contrapõe às experiências que podem ser narradas e que pressupõe, no mínimo, a convivência entre duas pessoas para que possa ter espaço e aflorar. Sobre isso, Vaz (2001, p. 49) destaca que

[...] só quem viaja pode ter experiências para narrar. No idioma alemão, *fahren* – viajar, percorrer – possui o mesmo radical de *Erfahrung* – experiência – e *Erfahren* – experienciar. A experiência somática e sensorial, inscrita na memória de quem viu muito e viveu extensamente, confere autoridade e legitimidade à narrativa. Nela, a morte remete à eternidade, pela possibilidade de uma história ser narrada novamente pelo ouvinte.

Àqueles que não se permite mais experiências verdadeiras, não se permite mais a memória e, assim, a história. Por isso, é preciso ouvir. É preciso dar-se tempo para lembrar e para contar uma história. O espaço privilegiado da memória e, por isso, da história, é sem dúvida aquele em que é possível a narrativa. Na narrativa ainda é possível que se disponha do tempo, o que a maioria das pessoas não dispõe mais na atualidade.

A narrativa pressupõe um tipo específico de relação entre o narrador e seus ouvintes:

A narrativa como forma de comunicação da experiência supõe a presença corporal daquele que narra e dos ouvintes. Palavras e gestos fazem parte da narração, que deve começar com um relato sobre o contexto do acontecido. Seu ritmo é o do trabalho manual, que do tempo dispõe com intensidade (VAZ, 2001, p. 47).

Por isso, dentro das limitações que um trabalho acadêmico impõe, procurei ouvir as histórias das mulheres desta forma. A pesquisa – suas questões, objetivos e métodos – foi idealizada de modo a que se pudessem ouvir as histórias das mulheres, mesmo que o ritmo de seus trabalhos não lhes permitisse mais o tempo necessário a esta narrativa.

Conforme descrito por Benjamin (1987) em seu texto *O narrador*, cada vez mais, estamos privados de uma faculdade que nos era segura e inalienável como sujeitos, ou seja, a faculdade de intercambiarmos experiências. Segundo este autor, “uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica, continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Para Benjamin, eventos degradados da modernidade como a guerra, por exemplo, fazem com que aqueles que os vivenciam não se tornem mais ricos em experiências comunicáveis, pois estas são experiências radicalmente desmoralizadas. Entre outras experiências deste tipo, o autor cita “a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Fui a campo, então, com estas questões em minha mente e considerando as possíveis experiências degradantes que as reitoras viveram, especialmente por conta de serem mulheres. Para Benjamin, na modernidade as experiências desmoralizadas estão em tudo, já que o mundo foi plenamente alterado só permanecendo inalterado o frágil corpo humano.

Assim, há que se dar atenção às marcas do mundo contemporâneo inscritas no corpo dos indivíduos, de modo a que se possa “ter esperança de que é possível superar o medo e a dor inscritos em nossos corpos, desde que possamos deixar seguir livre o curso narrativo” (VAZ, 2001).

Ouvir as histórias das mulheres que se tornaram reitoras deveria ter, então, esse papel: de deixar fluir o curso narrativo, que pode curar as marcas deixadas pela modernidade. E que marcas são estas? As questões de pesquisa formuladas deveriam, em alguma medida, ser capazes de dar conta desta questão basilar, entre outras que permeiam o tema escolhido.

A importância da narrativa neste contexto se deve à crença de que

[...] o relato que o paciente faz ao médico no início de um tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. (BENJAMIN, 1985, p. 269).

A narrativa é, numa certa medida, uma forma artesanal de comunicação e durante muito tempo floresceu em meio artesão. Ela não quer transmitir a coisa narrada como uma informação, um relatório, uma notícia, mas quer mergulhar a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, donde se imprime a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. O ritmo da experiência e da narrativa é o mesmo do trabalho manual, que dispõe do tempo com intensidade. A narrativa é, *par excellence*, a forma de comunicação da experiência (*Erfahrung*) (BENJAMIN, 1985).

Enfim, por se tratar de um estudo que toma como foco mulheres, suas narrativas deveriam contar, assim, uma outra história, uma história a contrapelo, como diria Benjamin, “sobre a qual se impõe a história da cultura triunfante” (GAGNEBIN, 1982, p. 66).

Descrever as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras não poderia ser, deste modo, um identificar-se afetiva e incontestavelmente com as histórias contatadas pelos e para os vencedores. Ao contar suas histórias, eu deveria ter em mente que “não existe um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, na qual passa de uma pessoa para outra.” (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 1982, p. 66).

Contar as histórias das reitoras em Santa Catarina a contrapelo só seria possível, como eu vim a descobrir durante a análise dos dados obtidos em campo, a partir de alguns conceitos fundamentais de gênero, os quais apresento a seguir.

2.2.2 O conceito de gênero

Contar as histórias das mulheres me exigiu um grande esforço de compreensão do conceito de gênero e das múltiplas formas como essa questão tem sido tratada ao longo do tempo. Esta necessidade se deu, especialmente, a partir do trabalho de campo, quando comecei a me deparar com as narrativas das mulheres. As categorias que foram emergindo dos dados obtidos, em campo me levavam em busca de novos conceitos, em especial os de gênero.

Dentre as diferentes perspectivas teóricas que tratam do tema gênero, gradualmente fui me inserindo em leituras que Cálas e Smircich (1996) chamaram de teorias feministas pós-estruturalistas. Acontece que as questões de gênero surgem em decorrência de diferentes transformações vividas na sociedade e são tratadas de diferentes formas, com diferentes olhares (BLAY; CONCEICAO, 1991; BLAY, 1999; DAUSTER, 2001; HERITIER, 2004).

Hoje, as questões de gênero integram um grupo de problemáticas científicas de prestígio na academia, em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o debate em torno das relações que se estabelecem entre homens e mulheres ganha um grande espaço na mídia, sendo que “a diversidade dessas manifestações é indicadora de sua importância social. A produção científica sobre gênero teve e tem grande impacto na desconstrução de estereótipos ligados a uma suposta essência ou natureza feminina” (DAUSTER, 2001, p. 311).

Dauster (2001, p. 331) aponta a importância que estes estudos têm em situar as questões de gênero na especificidade do social, o que contribui para “‘desnaturalizar’ os fenômenos, ou seja, mostrar que fatores como atitudes, comportamentos, gostos e relações entre homens e mulheres são fenômenos histórico e socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura e das relações”.

De modo similar, Samara (1997) afirma que gênero é “uma construção social e cultural sustentada pela diferença do feminino e do masculino”. Por isso, a relação entre os sexos não é um fenômeno natural, mas sim, uma interação social constantemente construída e remodelada no tempo e no espaço, definidora do feminino e do masculino e de suas identidades.

A palavra gênero começou a ser utilizada, inicialmente, pelas feministas, a partir dos anos de 1970, como uma forma de referir-se à organização social entre os sexos, sugerindo uma rejeição pelo determinismo biológico, implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. Desde então, o termo gênero têm sido utilizado para teorizar a questão da

diferença sexual e dos fenômenos que determinam e são determinados pelas relações entre os gêneros (SCOTT, 1990; SAMARA, 1997; SOIHET, 1997; QUEIROZ, 2000).

Existem diferentes explicações para esses fenômenos, que dependem das diferentes visões de mundo dos pesquisadores, dos modos como eles olham para as questões de gênero. Estas diferentes visões determinam como as questões de gênero são tratadas no campo das organizações, de uma forma geral, e da liderança, de uma forma específica.

Esses diferentes olhares se fundam, de uma forma ou de outra, em diferentes tipos de pensamento, normalmente ligados ao feminismo. São perspectivas teóricas fundadas pelo feminismo, mas não se restringem exclusivamente ao universo de militantes e feministas. No Brasil, inicialmente o movimento feminista foi um movimento contra a ditadura, sendo que as questões de gênero começaram a ser discutidas na academia apenas nos anos 1980 de forma desvinculada do movimento feminista (SAMARA, 1997; BLAY, 1999; SARTI, 2004).

É interessante esclarecer que o feminismo “refere-se aos movimentos ou conjuntos de pensamento que defendem a igualdade de direitos da mulher e do homem. Muitas vezes são alvos de conotações pejorativas, por entender-se que se trata do contrário de machismo. No entanto, o contrário de machismo seria o femeanismo (que pregaria a superioridade da mulher sobre o homem)” (YANNOULAS, 2001, p. 12).

De acordo com Sarti (2004), a idéia básica do feminismo foi expressa por Simone de Beauvoir, em 1949, quando disse, em *O Segundo Sexo*, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com essas palavras, ela expressou o que as feministas da época erguiam como bandeira: a desnaturalização do ser mulher. Assim, é comum que se diga que o feminismo se fundou “na tensão de uma identidade sexual compartilhada (nós mulheres), evidenciada na anatomia, mas recortada pela diversidade de mundos sociais e culturais” (SARTI, 2004, p. 35).

Como um conjunto de movimentos ou conjuntos de pensamento, do qual fala Yannoulas (2001), o feminismo não pode ser pensado como um conjunto estático de idéias, mas sim, como um movimento que assumiu diferentes formas em diferentes momentos da história. Esses movimentos representam, também, interesses de grupos específicos e visões de mundo diferenciadas, que se manifestaram em diferentes perspectivas teóricas, conforme mostrarei mais adiante.

Heifetz (2007) também sugere a existência de diferentes feminismos e, por isso, diferentes formas de olhar para o tema da mulher. Discutindo a questão da mulher, da autoridade, do poder e da liderança, afirma existir, neste campo, paradigmas conflitantes para enxergar este problema, ou seja, a liderança feminina.

Esse autor sugere que os paradigmas que sustentam os diferentes olhares sobre esta temática têm origem em dois momentos distintos do feminismo:

Em uma tradição do feminismo, [...] a luta pelas oportunidades iguais significava uma erradicação da diferença. Homens e mulheres eram presumivelmente iguais e as práticas de socialização que os fazia parecerem diferentes eram alvos dos ativistas. [...] numa segunda tradição, o desafio para nossa ordem social é honrar as diferenças, aprender e fazer bom uso da diferença, criar uma nova ordem que tira vantagens dela, e ainda encoraja a completa liberdade e direito de expressão em meio a qualquer caracterização da diferença para qualquer medida necessária para alcançar os direitos humanos. (HEIFETZ, 2007, p. 312-313)

Esses dois paradigmas contêm armadilhas, e não há uma solução fácil para os problemas e limitações que os pensamentos deles decorrentes podem trazer consigo. Por exemplo: no primeiro paradigma, tornou-se *tabu* falar de possíveis interesses diferentes entre homens e mulheres; nesse paradigma, a diferença foi abafada e assumia-se que a mulher devia ser igual ao homem (HEIFETZ, 2007).

De modo similar, Heyes e Flannery (2002) apontam que o feminismo divide-se em três vertentes teóricas: teorias feministas psicológicas; teorias feministas estruturais; e teorias feministas pós-estruturalistas.

Porém, elas advertem que qualquer abordagem que se busque para a categorização de possíveis diferenças dentro do feminismo moderno impõe sérias distinções, as quais são “estáticas e artificiais entre feminismos que na realidade estão inter-relacionados e continuamente evoluindo” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 10).

Segundo essas autoras, nas teorias feministas psicológicas existem uma tendência de seus adeptos em “ênfatizar o entendimento da diferença entre mulheres e homens, utilizando constructos como o papel do gênero na socialização” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 10). Esse tipo de pensamento se encontra em autores que buscam estabelecer, por exemplo, as formas de aprendizagem das mulheres, tão legítimas quanto a dos homens.

Em termos de educação, a ênfase está em oferecer/criar oportunidades educacionais iguais para homens e mulheres. Sua mais importante contribuição é desafiar a invisibilidade e marginalização das experiências das mulheres. A grande limitação é que em seus primórdios baseou-se em experiências de mulheres brancas da classe média. Esta diferença entre mulheres foi reconhecida recentemente, mas continua sem ser aprofundada. Esta vertente é criticada por discutir as experiências das mulheres e não criticar as forças estruturais que causam sua opressão. “A teoria que se forma com base nesta perspectiva procura mudar o *status* da mulher na sociedade, mas não questiona a natureza da ordem social” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 12).

As teorias feministas estruturais focam-se no entendimento das estruturas sociais, que contribuem para a opressão da mulher. Elas se ativeram a explicar como o patriarcado (que leva à opressão baseada em gênero) e o capitalismo (que leva à opressão baseada em classe) afetaram o *status* da mulher e suas experiências. Da mesma forma como na outra perspectiva, só recentemente seus adeptos se voltaram para outras formas de opressão, como a racial.

Os trabalhos que tomam por base essa perspectiva tendem a buscar a mudança nas estruturas sociais antes que nos indivíduos. “Em um nível mais individual ou interpessoal, este *framework* tende a chamar nossa atenção para a reprodução de relacionamentos de poder em ambientes como a sala de aula, a família e o trabalho” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 12).

Estudos com esta perspectiva teórica, muitas vezes, utilizam “a opressão estrutural de gênero para explicar as concepções das mulheres a respeito de seus conhecimentos como mais afetivo e intuitivo do que cognitivo e apreendido – um reflexo da desvalorização da mulher das habilidades intelectuais da mulher.” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 12-13).

Essa perspectiva teórica nos ajuda a perceber o poder como elemento central para compreender a aprendizagem da mulher e entender como grupos de mulheres podem ter experiências diferentes, devido à opressão de raça e de classe. Mais importante: “através da explicação social das diferenças baseadas em gênero, desafia suposições sobre os atributos essenciais ou naturais da mulher” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 13). O grande perigo está em ver a mulher como uma vítima passiva de forças sociais opressivas.

Por fim, as teorias feministas pós-estruturalistas tendem “a reconhecer como cada um de nós é, ao mesmo tempo, oprimido e privilegiado, e como esta experiência muda continuamente, de acordo com o contexto no qual nos encontramos” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 13).

Em vez de focalizar em uma ou duas formas de opressão, como raça e classe, estas teorias enfatizam “o entendimento da intersecção de múltiplos sistemas de opressão e privilégio. [...] há uma busca mais intensa pelo entendimento de como mulheres individualmente respondem às suas experiências únicas e particulares, do que no desenvolvimento de teorias sobre quão amplos são os tipos de opressão que afetam grupos de mulheres” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 13-14).

As autoras consideram a linguagem como uma forma de construção da realidade. Estudos mostram como as mulheres “internalizam o dualismo da sociedade entre corpo e mente, pensamento e ação, e como elas devem aceitar, neste processo, uma racionalidade

opressiva que as divorciam de seus corpos e emoções – sua verdadeira experiência – como uma verdadeira fonte de conhecimento” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 14).

Estas teorias mostram como as formas de nomear nossas experiências não são neutras, mas estão baseadas em pressuposições que podem reforçar privilégios e opressões. Reconhece a complexidade de nossas identidades e nossas diferenças tanto quanto nossas similaridades. O foco está na diversidade e particularidade da experiência (HEYES; FLANNERY, 2002).

As teorias pós-estruturalistas questionam a idéia de verdade única; colocam à prova categorias e binários opostos: “Dada a importância da afetividade, conexão e relacionamentos enfatizados em grande parte da literatura sobre aprendizagem de mulheres, é importante considerar a desconstrução feminista pós-estruturalista da dicotomia racional/afetivo” (TISDELL, 2002, p. 155).

De acordo com Cálas e Smircich (1996), as teorias feministas pós-estruturalistas são também chamadas de pós-modernas e se baseiam nas críticas pós-estruturalistas ao conhecimento e à identidade, centrando-se no papel dos discursos e linguagens frente à subjetividade. As relações de gênero/sexo são, então, consideradas como práticas discursivas que refletem e distribuem manifestações de poder e resistência entre as pessoas.

Neste trabalho, assumo que o pensamento proposto por esta última perspectiva teórica seja o mais adequado para compreender as relações de gênero, muito embora o pensamento estruturalista, como o de Heritier, tenha sido fundamental para a compreensão de categorias como o feminino e o masculino, da diferença que nos possibilita pensar na igualdade.

Mas a ambigüidade e as contradições fazem parte dos estudos de gênero. Sendo que os pesquisadores precisam colocar-se frente a paradigmas de teóricos, que não são estáticos, mas sim, dinâmicos e complexos, que precisam e estão sendo sempre reavaliados (MATOS, 1997; HEYES; FLANNERY, 2002; RIAL; TONELI, 2004).

De acordo com Matos (1997), os pesquisadores que adotam como tema os estudos de gênero enfrentam muitos obstáculos, justamente por este ser um campo minado de incertezas, controvérsias e ambigüidades. Segundo essa autora, devido a essa característica inerente da área, nem sempre é possível, ou mesmo benéfico, para os pesquisadores e suas pesquisas, procurar marcos teóricos muito fixos e bem definidos.

Heritier (2004), por exemplo, fez uma revisão de conceitos já amplamente discutidos e teorizados por ela própria, no momento em que abordou um dos grandes enigmas da condição humana – a oposição homem/mulher, que coloca o homem num pólo superior e a mulher num inferior – a partir de sua contextualização. De acordo com Rial e Toneli (2004, p. 10), a revisão feita por Heritier não foi feita com base em um esquema a-histórico.

De acordo com Rial e Toneli (2004, p. 10), Françoise Heritier é uma importante representante do estruturalismo, mesmo aposentada “continua sendo, sem dúvida, a mais respeitada antropóloga francesa contemporânea: substituta de Lévi-Strauss na direção do renomado Laboratório de Antropologia Social do CNRS, primeira (e, até hoje, única) mulher antropóloga a ser admitida no prestigioso *Collège de France*.”

Em Heritier (2004), esta oposição que se funda “na diferença sexual não aparece de uma vez por todas, assim, hierarquizada, mas, ao contrário, com uma formulação diacrônica e dinâmica que aponta para um possível fim da dominação masculina” (RIAL; TONELI, 2004, p. 10).

Ao apontar para as conquistas decisivas da mulher no último século, Heritier alerta para os possíveis perigos que ameaçam estas conquistas e diz, contradizendo seu próprio pensamento, que *nada está dado*; nenhuma conquista está livre de retrocessos (HERITIER, 2004).

Esta autora assume a necessidade de pensar a questão na diferença – de sexo – não apenas buscando seus símbolos, mas colocando “em evidência as possíveis modificações no seio do paradigma da dominação masculina” (HERITIER, 2004, p. 16).

De acordo com Heritier (2004), mais do que a diferença biológica em si, a diferença entre os sexos se refere aos atos, comportamentos, palavras, atitudes e idéias que lhes são subjacentes e que “se relacionam de um modo ideológico elementar, fundamental e primordial, o qual não é necessário explicar para viver em sociedade” (HERITIER, 2004, p. 17).

Segundo a autora, esse pensamento fundamental funciona implicitamente, pois ele é compartilhado por todos sem, no entanto, assomar claramente à consciência. Esse pensamento é “transmitido para a criança, desde seu nascimento, pelos que a rodeiam, de modo implícito: através da observação e da repetição do que se ouve e do que se vê, nasce na criança a certeza confortável de uma verdade naturalmente fundada desta convicção” (HERITIER, 2004, p. 17).

Trata-se de um tipo de pensamento que opõe o idêntico ao diferente. Assim, com base na diferença sexual, separa-se o masculino do feminino e, com isso, se estruturam

[...] todas as categorias mentais que nos são úteis para pensar. Trata-se tanto das categorias da linguagem comum, tais como: o calor e o frio, o pesado e o leve, o alto e o baixo, o cheio e o vazio, o seco e o úmido, o sadio e o doentio, o ativo e o passivo, etc., quanto de categorias abstratas e eruditas da linguagem científica como um/múltiplo, contínuo/descontínuo, o que contém/o que é contido, formal/informal, móvel/imóvel, justo/injusto. (HERITIER, 2004, p. 18).

Segundo a autora, a estrutura do pensamento humano é enraizada nessa dualidade, sendo que a sexuação foi uma condição necessária para o aparecimento do próprio pensamento. A identidade se forma, num primeiro momento, como referência da alteridade, tanto quanto se sabe que é frio pela existência do calor (HERITIER, 2004).

Essa é a gênese da diferença, mas também, da igualdade. A percepção da diferença é fundamental para a construção da identidade. Porém, perceber a diferença, reconhecê-la, não é o mesmo que definir papéis sexuais com base nesta diferença. Esse é um processo posterior, histórica, cultural e socialmente construído ao longo de tempo (SAMARA, 1997; HERITIER, 2004; SCOTT, 2005).

De acordo com Samara (1997), esse entendimento só foi possível a partir de 1979, quando diferentes autores passaram a entender identidade como uma construção social e cultural definida, também, pelos sistemas de gênero. A partir daí, foi possível a rejeição de papéis e comportamentos definidos pela diferença sexual e a compreensão da possibilidade da existência de muitos gêneros, muitos femininos e masculinos; foi possível reconhecer a diferença dentro da diferença, que

[...] mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, geração e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados, numa tentativa de desvendamento mais frutífera, por meio de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas pré-estabelecidas. Sobrevém a preocupação de desfazer noções abstratas de mulher e homem, como identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações. (MATOS, 1997, p. 107).

Reconhecer a existência de muitos gêneros significa reconhecer todas as práticas já utilizadas pela sociedade para lidar com situações novas, indesejadas; tensões entre o igual e o diferente; entre o que se aceita e o que não é aceitável socialmente.

De acordo com Scott (2005), as sociedades sempre encontraram, ao longo do tempo, formas historicamente específicas de resolver as tensões existentes entre a igualdade e a diferença, entre grupos e indivíduos.

Assim, para falarmos sobre várias identidades, sobre a possibilidade de muitos gêneros, muitos femininos e masculinos, é preciso, como bem destacou Matos (1997), reconhecer a diferença dentro da diferença.

É o que Scott (2005) chamou de dilema da diferença, a qual precisa ser pensada em termos de paradoxo. Para a autora, existe uma tendência generalizada a polarizar o debate pela insistência de optar por isso ou por aquilo e que leva, em última instância, à necessidade de escolhas do tipo: quem é melhor, o homem ou a mulher, um grupo ou outro?

Assumindo posição contrária, Scott (2005, p. 14) sugere que indivíduos e grupos, igualdade e diferença, não são opostos, contrários. Segundo esta autora, igualdade e diferença são conceitos interdependentes e sempre em tensão, sendo que em diferentes períodos históricos, essas tensões se resolvem de formas específicas: elas não podem ser analisadas como escolhas morais e éticas intemporais (SCOTT, 2005).

Muitas dessas tensões se desdobram em torno do corpo da mulher, tema que reaparece e é problematizado por diversos autores, como Pedro (2004), Rodrigues (2005) e Soihet (2005).

De acordo com Swain (2004), as funções e papéis sexuais exercem, de certa forma, violência contra a mulher, pois são tratados como naturais e não respeitam os desejos, anseios e as múltiplas possibilidades das mulheres. Segundo essa autora, os corpos são marcados biologicamente e por isso a eles se atribuem certas funções e papéis, que marcam o domínio sobre o corpo feminino, tanto quanto a exigência da maternidade e outras formas de violência como a física.

Para autoras como Pedro (2004) e Heritier (2004), o controle da concepção pelas mulheres, por exemplo, que é um instrumento de libertação, muitas vezes, é utilizado como mera ferramenta do poder público na organização da vida em sociedade.

Esse domínio se dá em função da naturalização dos corpos, que se desdobra em papéis e práticas sociais. Os estudos feministas procuram mostrar como a identidade feminina é obscurecida pela identidade de gênero, ou seja, como os papéis que são atribuídos às mulheres definem as práticas que elas devem/podem desempenhar. De acordo com Swain (2004), o corpo da mulher, muitas vezes, é obscurecido pela identidade de gênero, sendo submetido a práticas e comportamentos que não respeitam o desejo das mulheres e suas identidades.

Essas práticas e comportamentos são aprendidos, assim como outras práticas, entre elas a profissional. A seguir, apresento alguns conceitos importantes sobre aprendizagem gerencial de mulheres executivas.

2.2.3 A aprendizagem gerencial de mulheres

Conforme já descrevi na seção 1.5, a escolha do tema deste trabalho teve em grande parte a influência de pesquisas anteriores do grupo ao qual eu pertencia, sobre aprendizagem

gerencial. Neste grupo de pesquisa, haviam surgido indicativos de que as mulheres executivas aprendem de forma diferenciada em relação aos homens.

Nos estudos que aquele grupo de pesquisa vinha realizando apareceram questões muito interessantes sobre essa temática. Eles registravam que, muitas vezes, a aprendizagem gerencial das mulheres refletia características de sua história e, assim, de seu gênero (MORAES, 2000; SILVA, 2000; SILVA et al., 2003; MORAES et al., 2004b;).

Em um estudo sobre a aprendizagem dos dirigentes de uma universidade estadual em Santa Catarina, relatou-se que a história de vida dos sujeitos era muito importante para a compreensão de seus processos de aprendizagem (SILVA et al., 2003). Neste estudo, destacou-se, como em trabalhos anteriores (SILVA, 2000), que todos os diretores dos centros universitários eram ex-alunos da universidade a que pertenciam; todos os dirigentes haviam sido professores nos diferentes níveis de ensino antes de se tornarem dirigentes, entre outras questões, como as similaridades das histórias das mulheres, porém sem se aprofundar nesta questão.

Sobre este ponto específico, alguns autores vêm destacando que as mulheres executivas são fortemente influenciadas por mulheres de suas famílias (SILVA, 2000; SILVA et al., 2003; MILLAN, 2005). Talvez por isso, na maioria das vezes, a escolha da profissão se dá pela vocação, a qual é socialmente estabelecida – no caso das mulheres – mais para o cuidado, a atenção e o apoio às pessoas (MORAES, 2000).

No estudo de Moraes (2000), as executivas afirmaram ser guiadas pelo carinho, por princípios e valores de bondade, da forma similar ao que foi descoberto por Grzybovski et al. (2002). As mulheres da pesquisa de Moraes (2000) acreditam que são fortemente influenciadas por suas origens, por suas raízes. Elas são movidas pelo desejo de crescimento pessoal, afirmando terem fome de conhecimento. Elas pensam em sua aprendizagem gerencial em termos amplos: acreditam que sua aprendizagem significou a construção de coisas pessoais e institucionais; ser mulher e ser mãe.

Além disso, os estudos destacam que parece haver uma tendência das mulheres em ser mais abertas às mudanças e a aprenderem com elas (MORAES, 2000). De forma similar, o estudo de Silva (2000) também trouxe algumas sugestões sobre a especificidade da aprendizagem gerencial de mulheres. Assim como identificado e ressaltado por Millan (2005), Silva (2000) destaca que a posição que as mulheres executivas ocupam em suas famílias é fundamental para o seu tornar-se gerente.

Silva (2000) afirma que as mulheres de seu estudo indicaram que foi fundamental para elas aprender a lidar com pessoas, o que foi facilitado por terem sido irmãs mais velhas em

famílias com vários filhos. Elas sempre tiveram de cuidar dos irmãos, desse modo aprendendo a convencê-los a brincar com o que elas queriam, e a negociar com eles sobre as brincadeiras. Elas têm em comum o fato de terem iniciado suas atividades profissionais no ensino fundamental, ou seja, eram professoras. Silva (2000) argumenta que as mulheres de seu estudo estabeleceram os mesmos tipos de associações quando descreveram seus processos de aprendizagem. Isso não ocorreu com nenhum dos outros nove entrevistados, do sexo masculino.

Silva (2000) ainda ressalta que, para essas dirigentes, ser mulher contribuiu para aprenderem a relevar e a conciliar; características que consideram importantes para quem é dirigente, e que aprenderam desde cedo pelo fato de serem mães e “chefes de família”. Além disso, a autora destaca que a experiência que tiveram como professoras foi importante quando assumiram o cargo de diretoras posteriormente, porque estabeleceu associações com a aprendizagem de habilidades administrativas para dirigir a Unidade Universitária.

Em outro estudo, esta pesquisadora também destacou o fato de que as duas únicas diretoras da instituição pesquisada iniciaram suas carreiras como professoras (SILVA et al., 2003).

É preciso destacar que parte significativa da aprendizagem das mulheres se deve à forma de como elas constroem e reconstróem suas identidades e auto-estimas ao longo de suas vidas, sendo que identidade é aquilo que as pessoas “são e como elas identificam a si próprias”. Já a auto-estima se refere a como as pessoas atribuem diferentes valores às suas identidades (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 54).

De acordo com Belenky et al. (1997) e Heyes e Flannery (2002), o próprio ambiente de lutas e reivindicações criou, ao longo do tempo, condições para que as mulheres aprendessem em modos distintos à educação formal. Os autores advertem, contudo, que esse conhecimento precisa ser disseminado, para que mais mulheres tenham acesso a ele.

Embora não deixem de considerar as grandes injustiças cometidas contra as mulheres, por elas não terem acesso à educação, estas autoras afirmam que não se pode negar outras formas de aprendizagem que ocorrem em outros contextos que não aquele do trabalho, da escola e da universidade. Essas instituições, de uma forma ou de outra, refletem uma cultura que se impôs a qualquer outra realidade possível e, muitas vezes, mais dificultam do que facilitam a aprendizagem das mulheres (BELENKY et al., 1997; HEYES; FLANNERY, 2002).

De qualquer modo, não se pode negar o papel da cultura na aprendizagem das mulheres, tanto em suas limitações quanto em suas possibilidades. É através de normas

estabelecidas e transmitidas cultural e socialmente que aprendemos, de um modo ou de outro, o que é necessário para nos tornarmos uma mulher, um homem, uma executiva, um executivo, uma líder ou um líder.

Essa aprendizagem se dá, especialmente, através dos relacionamentos. Aprender é entrar numa rede de significados, é ser aceito como um membro, como um igual. Em uma organização, coexistem diferentes culturas, que são construídas por diferentes grupos ocupacionais, entre elas, a cultura de topo, que é constituída pelos executivos (SCHEIN, 1996).

A aprendizagem gerencial passa impreterivelmente pelo tornar-se membro deste grupo de topo. Ser um executivo é, antes de tudo, tornar-se membro, é entrar no emaranhado dos significados atribuídos por um grupo às suas práticas diárias e às dos outros, é dar significados a estas práticas; é sair da periferia de uma prática social estabelecida e tornar-se membro, pertencer a um grupo já consolidado (LAVE; WENGER, 1991; RICHTER, 1998).

É nesse sentido que se pode dizer que a executiva ou o executivo, tanto quanto a/o líder, se constroem a partir das relações que estabelecem, tanto quanto pela prática que eles criam e conseguem defender como certa. Lave e Wenger (1991, p. 53) afirmam que

[...] a pessoa é definida pelas relações sociais tanto quanto as define. A aprendizagem implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades advindas do sistema de relações do qual faz parte [...] A aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é em si mesma uma forma evolutiva de ser membro.

Por isso, a participação em uma comunidade de prática tem papel fundamental, sendo uma forma de aprendizagem onde a pessoa absorve e é absorvida pela cultura da prática situada. Isto é especialmente verdade para as mulheres que não fazem parte da prática tradicional da liderança e precisam contar com outros meios de aprender, o que pode lhes aproximar ou afastar do padrão de ação estabelecido no topo das organizações.

A participação das mulheres nos níveis elevados hierarquicamente e, assim, sua contribuição na construção da cultura deste nicho é historicamente pouco significativa. O topo acaba tendo, assim, uma cultura muito própria, constituída basicamente por homens. Essa cultura é constituída não apenas por homens, mas por homens brancos. Diversos autores nos alertam para esta questão, mostrando que a autoridade nos níveis mais elevados das organizações, tradicionalmente, só é legítima para homens brancos, salvo raras exceções (BIEREMA, 1999; SMITH, 2002; MCDONALD, 2004).

Isso não quer dizer que se a mulher estivesse no comando das organizações elas seriam, necessariamente, menos autoritárias. De acordo com Schein (1996, p. 11), a cultura é “um conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas e que determina suas percepções, pensamentos, sentimentos, e em algum grau, seu comportamento”. Segundo esse autor, a cultura organizacional se manifesta em três níveis: 1) um nível profundo de pressuposições tácitas e que são a essência da cultura e estão relacionadas aos valores de seus fundadores e/ou dirigentes; 2) o nível de valores expostos, que refletem os desejos de um grupo; e 3) o comportamento diário, que representa a relação entre os dois primeiros. Segundo Schein (1996), essa cultura de topo, assim como as demais sub-culturas, tem origem na interação de comunidades ocupacionais (grupos de indivíduos) que possuem uma base educacional similar ou semelhantes experiências.

As experiências de poder sempre foram negadas às mulheres. A elas sempre coube um outro poder, ao menos um *dito* poder, que historicamente se confinou ao mundo privado. Contudo, por mais dificuldades que tenham tido para ter acesso ao mundo público das organizações, as mulheres têm aprendido a identificar a cultura dominante. Isso lhes permite penetrar nesse mundo que tradicionalmente não é seu.

Bierema (1999, p. 118) afirma que a aprendizagem das mulheres nas organizações reflete as relações de poder/gênero que aí se estabelecem. Segundo a autora, as mulheres “aprenderam muito bem como ter sucesso nas organizações dominadas por homens brancos”. Em muitos casos, a linguagem masculina que utilizam é altamente reprodutora do *status quo* das relações de poder. A autora exemplifica que elementos desta linguagem – como a idéia de ser mentor (a) – são reflexos da cultura de homens brancos.

Essa linguagem nos remete à noção de senhorio, de tutela, à qual as mulheres e minorias sempre foram submetidas. Para Bierema (1999), às mulheres falta uma consciência de gênero em relação a como elas são tratadas na cultura, mas poucos estudos se preocupam com essa questão específica; eles se restringem à identificação das diferenças e similaridades entre a aprendizagem de homens e mulheres ou a seus estilos de gerenciar.

A cultura organizacional então, é algo central à aprendizagem das mulheres, pois dela as mulheres precisam se dar conta, para que possam ter consciência de sua própria natureza. Para fins deste trabalho, tomarei como base o conceito que concebe as organizações como culturas. A cultura é, então, uma metáfora da organização e não somente uma variável a ser manipulada (MEYERSON; MARTIN, 1987). A organização é vista como padrões de significados, valores e comportamentos. Conseqüentemente, a cultura deixa de ser vista como algo que a organização tem, para ser vista como algo que a organização é, e a organização

passa a ser vista como manifestações da consciência humana compartilhada (SMIRCICH, 1983).

A cultura dominante entre os executivos nos níveis mais elevados das organizações é uma cultura masculina, construída por homens brancos. Essa cultura reflete não apenas as idéias, crenças e valores desses homens que integram a cúpula, mas também, uma história que, juntamente com seus antecessores, ajudaram a construir (MCDONALD, 2004).

Por ser a aprendizagem um processo dinâmico e que ocorre ao longo da vida dos adultos, muitas vezes as mulheres aprendem a seguir modelos que nem sempre são os modelos masculinos que estão disponíveis no topo das organizações. Ao contrário, são modelos retirados de outros contextos sociais, como aqueles que as mulheres vivenciam em suas vidas, como a escola que, muitas vezes, foi um espaço desenhado especialmente para elas, conforme descreverei a seguir.

2.3 MULHERES, EDUCAÇÃO E A LIDERANÇA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, procuro discutir algumas questões relacionadas à liderança feminina em instituições de ensino superior. Como em outras partes da revisão teórica, muitos conceitos que apresento foram revisados em função da necessidade que senti durante a análise dos dados obtidos em campo, especialmente no que se refere à constatação de que todas as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina foram normalistas e fizeram cursos superiores em letras, filosofia e pedagogia e, como regra, elas não desejaram se tornar reitoras ou assumir qualquer outro cargo gerencial.

Assim, na primeira seção, apresento alguns conceitos que mostram a história das mulheres na educação, no Brasil. Embora incipiente esta literatura é importante para que se entenda como a educação, especialmente no Brasil, sempre segregou as mulheres a poucas áreas, conferindo à sua educação um caráter de ornamento. Na segunda seção, discuto o acesso das mulheres brasileiras ao ensino superior. Por fim, na seção 2.3.3, discorro sobre a liderança feminina nas instituições de ensino superior, especialmente no Brasil.

2.3.1 Mulheres, educação e ornamento

O conhecimento sobre a educação de mulheres no Brasil é incipiente. Quando Rosenberg et al. (1990, p. 15) realizaram sua famosa pesquisa *Mulher e educação formal no Brasil*, na década de 1990, afirmaram que quando o tema é mulher e educação, existem poucas informações, sendo “[...] difícil compilar mais de uma dúzia de estudos que abordem, com uma perspectiva histórica, a educação feminina como foco central”.

Grande parte da dificuldade em se localizar as obras nesta temática se deve ao seu caráter interdisciplinar. Outras dificuldades se devem à dicotomia entre pesquisas qualitativas e quantitativas que vigora neste campo, o desinteresse que o governo mostrou ao longo do tempo por este tipo de pesquisa e a narração resumida da história convencional (ROSENBERG et al., 1990).

De qualquer modo, até a década de 1930 praticamente inexistiam escolas públicas no Brasil e

[...] as poucas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. (GHIRARDELLI JR., 1992, p. 27).

Assim, *estudar* naquele período era algo de destaque dentro da sociedade brasileira. Aquele período, que assistiu a uma grande diversificação de classes, surtos de crescimento industrial e de urbanização, “[...] logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário” (GHIRARDELLI JR., 1992, p. 27).

No período do Estado Novo (1937-1945), o governo brasileiro se desincumbiu da educação pública, por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. Em termos educacionais, a Carta de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934, na medida em que o texto desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Para alguns autores, nesse período, houve indícios de um não desejo de carrear recursos públicos para uma democratização das oportunidades de educação para a população, como parecia ocorrer na carta anterior (ROMANELLI, 1980; GHIRARDELLI JR., 1992).

Nesse período, o governo promulgou uma série de leis orgânicas para o ensino, as quais foram decretadas entre 1942 e 1946, e ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Essas leis implementaram um novo sistema de ensino voltado para a profissionalização é quando surgiram instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC). Com esta reforma foram criados os cursos técnicos agrícola, industrial, comercial e o normal.

De acordo com Ghirardelli Jr. (1992, p. 87), “esta última modalidade serviu também à parcela das classes médias que desejavam aprimorar a educação de suas filhas. [...] A lei orgânica do ensino normal saiu em 1946, junto com a lei do ensino primário”.

Porém, esta modalidade foi mais amplamente difundida no Brasil a partir de 1960, quando o termo *normalista* foi adotado para referir-se às mulheres que fizeram o curso normal. Esta modalidade do curso secundário foi difundida pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 2008b).

A reforma que deu base para esta Lei foi uma reforma elitista e conservadora que vingou nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo. Assim, se por um lado o Estado organizou as leis do trabalho, por outro, “impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente” (GHIRARDELLI JR., 1992, p. 84).

O período de democracia representativa que se seguiu àquele período continuou a oferecer, ao sistema público, um percurso específico para alunos provenientes das classes mais abastadas, e outro percurso para

[...] as crianças de classes populares que porventura conseguissem chegar e se manter na escola. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a faculdade de Filosofia. O caminho das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. (GHIRARDELLI JR., 1992, p. 84).

A legislação dessa época era clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar, pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Assim, o ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, cuja intenção era proporcionar sólida cultura geral e forte base humanística, inclusive voltada para o ensino patriótico e nacionalista (ROMANELLI, 1980; GHIRARDELLI JR., 1992).

Esse sistema educacional foi gerado em um momento em que se percebia a necessidade de uma reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões. As diretrizes dessa reforma sintetizavam o ideal de educação da época do Estado Novo, que instituiu, também, a educação militar para os alunos do sexo masculino, tornou facultativa a educação religiosa e obrigatória a moral e cívica e recomendou que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimentos distintos da dos homens (ROSEMBERG et al., 1990; CPDOC/FGV, 2008).

É importante destacar que essa lei veio para reafirmar o caráter autoritário daquele período histórico, sendo que o ensino normal já existia no Brasil e possuía uma história muito peculiar e regional, o que enfatizava as disparidades e diferenças regionais. Assim, por um lado essa Lei, como outras, veio para dar um senso de unidade nacional, tão desejado na época (ROMANELLI, 1980; GHIRARDELLI JR., 1992).

É nesse contexto que se dá a expansão do ensino normal, um ensino que deveria atender às necessidades de um país que se industrializava e que possuía uma classe média desejosa de ascensão social pela via individual, ou seja, através da educação (GHIRARDELLI JR., 1992).

Foi a partir desse período, especialmente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, que o ensino normal tornou-se um ensino legitimado no país, empurrado pela necessidade de uma mão-de-obra especializada, o que se concretizaria por intermédio de moças de boas famílias que antes não tinham acesso a esse nível de educação (GHIRARDELLI JR., 1992; CPDOC/FGV, 2008). Alguns autores apontam, inclusive, a contradição desse período, pois se conseguiu uma *taylorização* da educação a partir de uma profissão já aviltada, como a do professor (ROSEMBERG et al., 1990).

Assim, se nos primórdios o curso normal foi, em muitos lugares, ligado à ornamentação das moças de boa família (SCHAFFRATH, 1999), no decorrer do século XX, especialmente com a Reforma Capanema, ele se tornou a única via possível e legítima para as mulheres conseguirem continuar os estudos.

Assim, se no século XIX a industrialização “tendeu a colocar o matrimônio e a família no centro da trajetória feminina” (YANNOULAS, 1993, p. 149), no Brasil isso foi reforçado ao longo do século XX, através de um sistema educacional que segregou as mulheres brasileiras a uma educação de escolhas restritas.

Segundo Yannoulas (1993, p. 149), esse período foi marcado pela divisão sexual do trabalho e estabeleceu “separadamente a esfera do trabalho dentro de casa – não remunerado-feminino-privado – e a do trabalho fora de casa – remunerado-masculino-público. [...]”. Foi

com o surgimento das fábricas, também no Brasil, que o lar, como unidade de reprodução, se separa do trabalho, como unidade de produção.

Por isso, os séculos XIX e XX foram palcos de modelos normativos do magistério e, ao contrário do que se pensa, a participação das mulheres nesse setor de trabalho não é, ainda, predominante. No entanto, vale dizer que, durante esse período, o magistério foi campo de muitas lutas empreendidas por mulheres na busca de sua inserção (MUNIZ, 2005a).

A função de educar permanece muito restrita às mulheres até o final do século XIX, quando, lentamente, elas acabam por ingressar em um setor do mundo do trabalho que antes era somente dos homens: a educação, a escola (MUNIZ, 2005a).

Ao lado das transformações econômicas, o período é marcado por batalhas em que as mulheres começam a ganhar espaço no magistério no Brasil. Não se acreditava, até essa época, que a mulher – um ser sedutor, frágil e emotivo por natureza – pudesse exercer o magistério com a autoridade necessária para impor a disciplina aos alunos (MUNIZ, 2005a).

Só em meados do século XX as mulheres começam a ser aceitas de forma mais fácil no magistério, muito como produto da sociedade em transformação, que urgia uma expansão do ensino, e muito pelas lutas travadas por parte das mulheres, que começavam a exigir seus direitos (MUNIZ, 2005a).

De acordo com Bruschini (1988), uma perspectiva histórica mostra como o magistério enquanto carreira feminina incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher. Esses elementos, segundo a autora, estão fortemente arraigados na cultura patriarcal e autoritária brasileira, que impediu o acesso da mulher ao meio universitário por muito tempo, como mostro a seguir.

2.3.2 As mulheres e o ensino superior no Brasil

Se a história do ensino superior no Brasil é uma história recente, a história das mulheres no ensino superior é uma história mais recente ainda e precisa ser contada. A questão do acesso das mulheres ao ensino superior vem preocupando autores, especialmente no campo da educação (BARROSO; MELLO, 1975; BLAY; CONCEIÇÃO, 1991; QUEIROZ, 2000; ROSEMBERG, 2001).

Os primeiros cursos superiores datam de 1808, no caso do curso de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro. Em 1827, surge o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em São

Paulo e na Bahia. Foram esses cursos, e o controverso ensino superior ministrado pelos Jesuítas para a formação da classe sacerdotal, até os primórdios do século XIX, que o Brasil contava com um sistema de ensino superior muito pequeno (HAWERROTH, 1999).

Em Santa Catarina, como em outros Estados, o ensino superior teve início pela união de faculdades isoladas que se concentravam na capital do Estado. A Universidade Federal de Santa Catarina foi criada em 1960. Antes disso, os catarinenses tinham muito pouco acesso ao ensino superior (LIMA, 2000; HAWERROTH, 1999).

No que se refere à presença feminina nesse contexto de criação e expansão do ensino superior no Brasil, convém destacar que elas somente tiveram acesso a esse nível de educação, quase um século após o surgimento das primeiras universidades. Dessa forma, o que marca a presença da mulher no ensino superior brasileiro é sua entrada tardia nesse nível educacional, mesmo que ele ainda fosse incipiente no país.

De acordo com Blay e Conceição (1991, p. 51), a mulher “começa tardiamente a freqüentar a universidade no Brasil”. O acesso das mulheres ao ensino superior só ocorreu porque D. Pedro II aprovou uma Lei, em 1879, permitindo à mulher freqüentar curso superior. Tal Lei surgiu em decorrência do fato de o imperador ter percebido que uma mulher, que havia se formado em Nova York com uma bolsa de estudos que ele próprio concedera, não podia atuar legalmente no Brasil. Assim, em 1887 se formou a primeira mulher no Brasil, na Faculdade de Medicina do Bahia (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Na atual Universidade de São Paulo (USP), que foi criada em 1934, a primeira mulher a cursar a então Faculdade de Direito formou-se em 1902, sendo que somente nove anos mais tarde formou-se uma segunda mulher. Na Faculdade de Medicina, a primeira médica formou-se em 1918, e em 1928 se formou a primeira mulher que ingressou na Escola Politécnica (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991). Como na UFSC, a USP foi formada pela reunião de diversas faculdades isoladas, já existentes, como a de Direito, mencionada no texto.

No que se refere à presença das mulheres no ensino superior, Blay e Conceição (1991) chamam a atenção para o fato de que essa presença se deu, primeiramente, nas carreiras consideradas tradicionais, como não poderia deixar de ser, já que o ensino superior brasileiro se alicerçou nessas carreiras em seus primórdios. As autoras destacam que mesmo nessas

[...] carreiras tradicionais, excetuando-se a engenharia, só começaram a mudar o perfil nos anos 40 ou mais tarde ainda. Das três escolas, a que mais se aproxima hoje de uma composição igualitária por sexo é a Faculdade de Direito, mas nem aí a presença feminina alcança uma posição de 50%. Na Faculdade de Medicina, só nos anos 80 um pouco mais de 1/3 dos formandos são mulheres. Na Escola Politécnica, a proporção atinge, no máximo, 15% em alguns cursos como engenharia civil, eletrônica, produção e química (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 52).

Para Queiroz (2000), é preciso estar atento aos motivos pelos quais as mulheres tiveram mais acesso ao ensino superior em suas diferentes áreas. Segundo essa autora, em termos históricos, o aumento da presença feminina no ensino superior brasileiro se deu, na maioria dos casos, pela criação de cursos como o de Filosofia, o que na Bahia se deu em 1942.

Além disso, é preciso notar que a criação desses cursos ocorre em um momento que, em conformidade com o que diz Ghirardelli Jr. (1992), o sistema de ensino brasileiro abre um espaço maior para a mulher em diferentes níveis, como é o caso da criação da modalidade normal no ensino secundário, que era propedêutico ao ensino superior de Filosofia.

A criação de cursos como o de Filosofia representou, sem dúvida, a abertura de novos espaços para as mulheres da época, porém, esse avanço se deu dentro de certos limites (QUEIROZ, 2000). Sobre isso, destaca-se o próprio caráter que esses cursos assumiram: no caso da Filosofia, os cursos eram voltados para a realização de *altos estudos*¹ que não se opunham à condição feminina. Outra limitação desse acesso da mulher ocorria em função dos estereótipos sobre a mulher que esses cursos traziam, “ao reforçar a divisão de carreiras por gênero” (QUEIROZ, 2000, p. 2).

O acesso da mulher às diferentes oportunidades de formação universitária “pode ser considerado como um objetivo intermediário importante para atingir maior igualdade entre os sexos no mundo do trabalho e na organização social em geral” (BARROSO; MELLO, 1975, p. 47).

De acordo com Barroso e Mello (1975), o padrão de escolha de carreiras das mulheres, tendo em vista sua presença cada vez maior nas universidades, não sofreu alterações dignas de nota. Para esses autores, a segregação das mulheres a certas carreiras femininas se dá não tanto por características biológicas e econômicas, mas sim, por questões culturais, políticas e sociais, como é o caso de políticas que ao longo do tempo impediram às mulheres o acesso ao ensino em seus diferentes níveis.

Mesmo com uma maior abertura de oportunidades, especialmente em decorrência das transformações sociais e culturais, “aumentou a concentração de mulheres em carreiras consideradas femininas” (BARROSO; MELLO, 1975, p. 73). Já na década de 1970, chamava-se a atenção para o fato de que a estereotipia na escolha vocacional condicionada pelo sexo não sofreria mudanças num curto prazo (BARROSO; MELLO, 1975).

¹ Grifo da autora (QUEIROZ, 2000).

Para ilustrar esta afirmação, apresento duas tabelas, a seguir, fazendo uma comparação entre o número de mulheres e homens ingressos em diferentes centros da UFSC ao longo do tempo. Como pode ser visto, a quantidade de mulheres ingressas no Centro Tecnológico (CTC) aumentou, porém não demonstra uma alteração significativa, conforme sugerido por Barroso e Mello (1975).

TABELA 1 - Número de alunos ingressos no CTC/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 257 | 23,73 | 284 | 24,21 | 161 | 24,54 | 126 | 18,61 | 3 | 1,28 |
| M | 826 | 76,27 | 889 | 75,79 | 495 | 75,46 | 551 | 81,39 | 232 | 98,72 |
| Total | 1083 | | 1173 | | 656 | | 677 | | 235 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

É evidente que a presença da mulher em algumas áreas consideradas tradicionais e masculinas aumentou, como mostra a Tabela 1. Como pode ser visto, do ano 1970 ao ano de 2008, o número de mulheres que entrou no CTC passou de 1,28% para 23,73%.

O mesmo aconteceu em outros centros, como no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e no Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), onde a entrada de mulheres passou, respectivamente, de 23,53% e 17,07%, em 1970, para 47,95% e 32,55%, em 2008, um aumento significativamente maior do que no primeiro centro citado (ver Apêndice A).

Porém, é preciso observar, conforme sugerido por Barroso e Mello (1975), que o padrão de escolha de carreiras para as mulheres parece não ter se alterado significativamente.

Uma rápida observação dos números de mulheres e homens que ingressaram no Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, mostra que as carreiras continuam sendo divididas por gênero, como pode ser visto na Tabela 2, a seguir. Observa-se que o número de mulheres que ingressam neste centro continua a ser muito maior do que o número de homens ingressos ao longo do tempo. Em 1970, as mulheres que ingressaram neste centro representou 83,33% e, em 2008, este número aumentou para 86,08%. O mesmo ocorre em outros centros considerados femininos, como é o caso do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), onde o número de mulheres em relação ao dos homens que ingressaram nos diferentes cursos foi de 62,07% em 1970, e 60,47%, em 2008 (ver Apêndice A).

TABELA 2 - Número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CED/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 167 | 86,08 | 163 | 89,07 | 142 | 79,33 | 129 | 86,58 | 25 | 83,33 |
| M | 27 | 13,92 | 20 | 10,93 | 37 | 20,67 | 20 | 13,42 | 5 | 16,67 |
| total | 194 | | 183 | | 179 | | 149 | | 30 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Esses números são ilustrativos e nos fazem pensar em outras questões, como o número ainda pequeno de mulheres ocupando papéis de liderança em instituições de ensino superior, o que destaco a seguir.

2.3.3 As mulheres e a liderança do ensino superior

“Existem hoje milhares de livros disponíveis sobre o tema liderança, ainda que apenas uma pequena percentagem destas contribuições são baseadas em pesquisas acadêmicas. Destes livros, uma porção ainda menor foca no desenvolvimento da liderança. E entre estes livros, um segmento ainda menor focaliza o desenvolvimento de líderes na educação superior e apenas muito poucos escrevem sobre mulheres.”
(MADSEN, 2008, p. 5).

Muito pouco se tem investigado sobre a liderança feminina em instituições de ensino superior. Dos poucos estudos que focam a questão da mulher nestas instituições, poucos se destacam por tentar compreender as mulheres na administração, como é o caso de Nidiffer e Bashaw (2001), e muito menor ainda é o número de trabalhos que colocam como tema central mulheres reitoras.

No Brasil, o único trabalho encontrado sobre reitores de universidades foi o de Lopes (2004), muito embora este estudo não tenha focado *mulheres reitoras*.

O único trabalho acadêmico encontrado especificamente sobre mulheres reitoras foi o de Madsen (2008), que estudou como dez mulheres, que se tornaram presidentes de universidades americanas, desenvolveram seus conhecimentos e habilidades administrativas ao longo de suas carreiras.

Destaca-se também a importância do trabalho de Barelli (2002) que, embora não seja um texto acadêmico, representa um dos únicos materiais disponíveis sobre mulheres reitoras no Brasil, em que realizou um levantamento histórico consistente dessas mulheres.

Barelli (2002) centra sua pesquisa na seguinte questão: por que as mulheres mandam tão pouco nas universidades em que ensinam? Embora focar a questão da não representatividade da mulher na liderança de universidades possa ser uma questão considerada pouco significativa, do ponto de vista histórico representa um avanço, na medida em que o estudo dá pistas de como anda a participação das mulheres nesse setor.

De acordo com Barelli (2002), não há uma resposta única para a questão que ela levantou. Em consonância com autores como Queiroz (2000) e Rosemberg (2001), aquela autora afirma que existe uma combinação de fatores para explicar o pequeno número de mulheres no comando das universidades brasileiras, especialmente o preconceito e a entrada tardia das mulheres na universidade.

Barelli (2002) salienta que, no Brasil, embora cada vez mais mulheres passam a frequentar os cursos de Engenharia, no que se refere à administração dessas escolas, a segregação ainda se manifesta de forma bastante forte. Na Escola Politécnica da USP, a primeira vez em que uma professora chegou ao cargo de direção foi no ano de 2000, ano em que a faculdade fazia 107 anos. Ou seja, um pouco como reflexo da entrada tardia das mulheres no ensino superior e sua segregação a cursos femininos, as mulheres acabam não tendo acesso à liderança do ensino superior. Para alguns autores, isso representa uma grande perda para as instituições acadêmicas, uma vez que elas necessitam de todos os líderes que possam desenvolver, de modo a acelerar o alcance das demandas sociais e institucionais pelas quais são pressionadas (BICKEL et al., 2002).

A perda do potencial feminino é de crescente relevância para as instituições acadêmicas, pois “[...] apenas as instituições capazes de recrutar e reter mulheres serão capazes de manter o melhor *staff* e faculdade. O sucesso de longo prazo de unidades acadêmicas depende inevitavelmente do desenvolvimento de líderes mulheres” (BICKEL et al., p.1043, 2002).

No Brasil, quando se observam os níveis hierárquicos mais baixos da estrutura acadêmica, o número de mulheres é significativo, porém isso não ocorre em níveis mais elevados dessas instituições. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) referentes ao período de 1996 e 2003, mostram que a presença feminina supera a masculina em quase todos os níveis de ensino, principalmente nas universidades. O último levantamento do órgão constatou que as mulheres tornaram-se maioria nos cursos de

graduação das redes pública e privada, respondendo por 56% das matrículas de 2003 (GODINHO, 2005).

No corpo docente, apesar de existir um desequilíbrio entre homens e mulheres nos quadros da graduação, há um aumento expressivo da participação feminina. O número de professoras saltou de 53.466, em 1996, para 116.221, em 2003, um crescimento de 102,2%. Enquanto o número de professores subiu 67,9%, passando de 90.854 para 152.595 (GODINHO, 2005).

O estudo do INEP (GODINHO, 2005) mostra que o Brasil formou mais mestres e doutoras mulheres (18.160) do que homens (17.509), entre 1996 e 2003. Por isso, assume-se que daqui para frente às mulheres alcançarão mais postos de chefia. Porém, mesmo com estas constatações, poucos estudos têm se dedicado especificamente à liderança feminina no ensino superior, muito embora se reconheça a crise pela qual passa a administração universitária.

Barelli (2002) nos traz dados interessantes sobre a trajetória das mulheres na liderança de universidades brasileiras. Como pode ser visto no quadro a seguir, essa autora destaca que, no ano em que realizou sua pesquisa, havia apenas cinco mulheres reitoras em universidades federais brasileiras. Além disso, destaca que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) teve apenas duas mulheres reitoras e que a USP nunca teve uma mulher na reitoria, assim como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Essa autora destaca, ainda, a dificuldade enfrentada pelos pesquisadores dessa área, no que se refere à obtenção de dados sobre mulheres no ensino superior.

Como mostra o Quadro 2, a maioria das instituições de ensino superior não possui dados registrados sobre as mulheres em suas instituições, como é o caso da USP, que não tem informações compiladas sobre quantidade de professores mestres e doutores por gênero.

De acordo com Barelli (2002), a tradicional Faculdade de Direito da USP, escola fundada em 1827, teve uma única mulher como diretora, a qual encerrou seu mandato de quatro anos em 2001. Para a autora, a presença feminina nas chefias acadêmicas da Universidade de São Paulo tem uma história longa e lenta. A primeira mulher a ser diretora de uma faculdade desta instituição foi em 1954 – na Faculdade de Economia e Administração – então chamada Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas.

| Como estão divididos, por gênero, os cargos universitários | | | | |
|---|---|-----------------|--------------------|--------------------|
| | Universidades Federais | PUC-SP | USP | UNICAMP |
| Reitoras | 5 (de um total de 53, no ano da pesquisa) | 2 (até hoje) | Nunca teve reitora | Nunca teve reitora |
| Professores | Mulheres: 42,1% | Mulheres: 53,2% | Mulheres: 33,2% | Mulheres: 36,2% |
| | Homens: 57,9% | Homens: 46,8% | Homens: 66,8% | Homens: 63,8% |
| Mestres | Mulheres: 46,8% | Mulheres: 54,4% | Mulheres: * | Mulheres: 39,3% |
| | Homens: 53,84% | Homens: 45,6% | Homens: * | Homens: 63,8% |
| Doutores | Mulheres: 36,2% | Mulheres: 49,3% | Mulheres: * | Mulheres: 38,6% |
| | Homens: 63,8% | Homens: 50,7% | Homens: * | Homens: 61,4% |
| Obs: os espaços marcados com * representa a ausência de dados por gênero. | | | | |

QUADRO 2 – A maioria masculina nas universidades brasileiras

Fonte: Adaptado de Barelli (2002).

Da mesma forma, a primeira mulher a assumir um cargo de direção na UNICAMP foi no Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, no início da década de 1980. De 1982 a 1986, uma segunda mulher assumiu uma diretoria na UNICAMP. Esta foi a primeira diretora formada pela universidade. No ano de realização da pesquisa, das 20 unidades de ensino da universidade campineira, duas apenas eram dirigidas por mulheres.

De forma inédita para a época, a PUC-SP teve sua primeira reitora na década de 1970. Seu mandato foi marcado pela turbulência da época e, de acordo com Barelli (2002), esse marco não abriu de forma tão abrupta esse campo para a atuação das mulheres. Na Universidade Federal de Minas Gerais, a primeira mulher a assumir a reitoria foi em 1990, sendo representante da Faculdade de Educação (BARELLI, 2002).

Situação muito similar pode ser encontrada na maioria das universidades brasileiras. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a situação era igual no final dos anos 90, quando Silva (2000) realizou um estudo sobre aprendizagem gerencial na Universidade e percebeu que, dos 11 diretores de centros da instituição, apenas dois eram dirigidos por mulheres. A mesma situação foi observada na Universidade do Estado de Santa Catarina, na pesquisa realizada por Silva, Moraes e Martin (2003), onde, dos nove dirigentes entrevistados, apenas dois eram mulheres: as diretoras do Centro de Artes e do Centro de Educação.

Barelli (2002) relata que, das 36 unidades de ensino e pesquisa da USP, apenas oito eram dirigidas por mulheres — Enfermagem (no *campus* de São Paulo e no de Ribeirão Preto), Odontologia (em Bauru e em Ribeirão Preto), Ciências Farmacêuticas e Biociências, Educação, Arquitetura e Economia.

Autores consagrados da liderança acadêmica pouco tratam do tema mulheres. A exemplo de Birnbaun (1992), o tema da mulher na liderança acadêmica é encarado como um mistério, uma questão ainda inexplorada. Para esse autor, a questão chave não é quem está em maior número na gestão das universidades, mas sim se realmente faz diferença a liderança de homens ou mulheres, ou seja, se eles se comportam de forma diferente como líderes. Em caso afirmativo, o ideal seria saber se estas diferenças têm implicações para as suas instituições acadêmicas.

A pesquisa de Birnbaun (1992, p. 44) não encontrou qualquer relacionamento aparente entre gênero e liderança, “mesmo em termos de experiências passadas dos presidentes, nas formas em que eles pensam, suportes constituintes, ou mudança institucional”.

Contudo, esse autor sugere que, embora as mulheres não sejam menos efetivas do que os homens como presidentes, “elas são aparentemente vistas como diferentes” (BIRNBAUN, 1992, p. 46).

A pesquisa de Birnbaun (1992) aponta algumas questões interessantes quanto ao gênero na liderança acadêmica, entre elas: algumas mulheres falaram que, como candidatas, foram patrocinadas por curadores²; foram entrevistadas de forma mais severa sobre aspectos financeiros do que os candidatos homens. Elas afirmam que, enquanto a competência do homem é assumida como certa, a competência delas é constantemente questionada e precisa ser provada.

Madsen (2008) realizou um trabalho inédito, no qual procurou contar histórias e experiências de mulheres que se tornaram executivas máximas de universidades nos Estados Unidos. O interessante do estudo é que ele aponta tanto as similaridades quanto as diferenças nas histórias das mulheres, não enfatizando o caráter dual da liderança, o que muitas pesquisas costumam fazer.

Essa autora descobriu que a liderança, para as mulheres que se tornaram chefes máximas de universidades americanas, está longe de ser um processo simples, pois envolve uma associação entre o líder e os seus/suas seguidores(as), enquanto cada um descobre o melhor de si.

De acordo com Madsen (2008, p. 134), a liderança para as mulheres de seu estudo engendra muito mais complexidade em múltiplos níveis do que em tempos passados: “deve-se escutar as pessoas e só se consegue fazer isso se você está disposto a escutar”.

No Brasil, o único estudo sobre reitores é o de Lopes (2004). Contudo, esse estudo não trata especificamente do tema da mulher líder/reitora. Essa autora procurou compreender a

² Do inglês: *trustee*

natureza do papel do reitor em universidades comunitárias do Sul do Brasil e afirma que “[...] há um fio condutor comum que permeia seus modos de liderar, de comandar, de coordenar, de agrupar, de gerenciar e conduzir os destinos de suas Universidades, entre os quais sobressaiu o caráter intra-empreendedor” (LOPES, 2004, p. 190).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 OS PRESSUPOSTOS E A ABORDAGEM DE PESQUISA

“O que importa é que falamos de mulher para falarmos do mundo.” (GIL, 2005).

*“O olhar é o fundo do copo do ser humano.”
(BENJAMIN, 1995, p. 49).*

O olhar de onde parte uma pesquisa também lhe é essencial. Quando estabeleci a questão e os objetivos de pesquisa, estes me indicavam um olhar específico, uma aproximação com o paradigma humanista de pesquisa (HUGHES, 1980). Para alguns autores, essa aproximação designa um estudo como qualitativo (ROESCH, 1999; MINAYO, 1994).

No entanto, a escolha de tais questões e objetivos visavam dar um olhar diferenciado ao conhecimento já existente sobre a liderança feminina, já que muitos estudos qualitativos ainda reduzem a compreensão desse fenômeno à descrição dos estilos de gestão, das barreiras existentes na carreira feminina e às vantagens e desvantagens da liderança exercida por mulheres.

Assim, ao ancorar-me no paradigma humanista de pesquisa, procurei apoiar-me em uma visão de mundo que me possibilitasse um olhar diferenciado para o fenômeno que eu iria estudar, já que a cientificidade não pode ser reduzida a uma única forma de conhecer. A investigação de problemas diferentes requer a utilização de abordagens específicas de pesquisa. Instrumentos de coleta e análise de dados não garantem um mesmo olhar a um mesmo fenômeno. Dentro de um paradigma de pesquisa existem diferentes abordagens, que se distinguem pelos pressupostos filosóficos assumidos em cada uma delas. Cada alternativa de pesquisa se caracteriza por pressupostos ontológicos e da natureza humana, como também por uma postura epistemológica (HUGHES, 1980; MORGAN; SMIRCICH, 1980; MINAYO, 1994).

Procurei, então, uma lente que me possibilitasse enxergar a trajetória das reitoras com um *olhar subjetivo*, o que se tornaria possível pela interpretação e compreensão do fenômeno (HUGHES, 1980). Assim, adotei uma perspectiva interpretativa de pesquisa (MERRIAN,

1998). Tal abordagem considera os sujeitos como atores sociais, priorizando suas perspectivas para o entendimento dos fenômenos. Caracteriza-se, ainda, por uma análise subjetiva da realidade social que procura clarificar e analisar em profundidade os significados construídos pelos sujeitos pesquisados, dentro do contexto onde o fenômeno ocorre (HUGHES, 1980; MERRIAN, 1998).

3.2 O MÉTODO DE PESQUISA

“Os estudos de gênero, porém, não representam opção para o pesquisador preocupado com um método que pressuponha equilíbrio, estabilidade e funcionalidade.” (MATOS, 1997, p. 108)

Dentre os métodos que se aproximavam dessa orientação de pesquisa, escolhi trabalhar com o estudo de caso. Mesmo sabendo a importância do uso de técnicas que possibilitem inovar e ir além no conhecimento sobre o tema gênero nas organizações (CAPELLE et al., 2006), a escolha do estudo de caso como método se deu pela necessidade de ganhar uma compreensão e descrição profunda do tema estudado (MERRIAN, 1998).

Além disso, por ser um método que permite uma análise intensiva e uma descrição holística, permite que o pesquisador possa combinar ferramentas de qualquer outro tipo de pesquisa, como a pesquisa “qualitativa básica, a etnografia, a fenomenologia ou a *grounded theory*” (MERRIAN, 1998, p. 13).

A influência de diferentes abordagens metodológicas fica evidente na leitura deste trabalho, especialmente na adoção da primeira pessoa como forma de redação, na descrição detalhada das vidas das mulheres e na criação de categorias para falar das similaridades das histórias ouvidas. Falarei mais sobre estas influências na seção 3.7.

O estudo de caso pode caracterizar-se por “uma descrição e análise intensiva de uma unidade simples ou de um sistema limitado”, sendo que é aconselhável à abordagem humanista de pesquisa, através da qual se busca entender e explicar o sentido dos fenômenos sociais com a menor ruptura possível do ambiente natural (MERRIAN, 1998, p. 19). Neste estudo, o nível de análise é o individual, ou seja, concentrei-me em compreender a trajetória das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina, a partir da perspectiva destas mulheres.

O estudo de caso foi escolhido por ser um método capaz de permitir um entendimento em profundidade e exaustivo de um fenômeno. Gil (2005) salienta que essa tarefa é quase impossível de ser conseguida através de outro delineamento de pesquisa. Esta estratégia de pesquisa não se caracteriza por ser uma técnica específica, mas sim, “[...] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDEBERG, 2004, p. 33).

Yin (1994) relaciona a definição da estratégia de pesquisa utilizada, o método propriamente dito, com a questão de pesquisa formulada. O autor sugere que o estudo de caso se tornou a estratégia preferida dos pesquisadores que procuram responder questões do tipo “por quê” e “como”, que se referem a um nível exploratório de pesquisa.

Ao adotar esse modelo de pesquisa, eu buscaria as sinalizações, descobertas e interpretações antes de buscar a validação de hipóteses (MERRIAN, 1998). Buscaria, ainda, como aspecto fundamental do método, a interpretação do contexto para compreender o fenômeno estudado (YIN, 1994; MERRIAN, 1998).

Assim, dentre os três tipos de estudos de casos indicados por Merrian (1998) – descritivos, interpretativos e avaliativos – adotei o estudo de caso interpretativo. Segundo esta autora, esse método específico é utilizado para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, dar suporte e/ou desafiar suposições teóricas obtidas antes da coleta de dados. Além de descrever o que foi observado, o pesquisador que adota essa postura deve ter interesse em desenvolver uma tipologia, um *continuum* ou categorias que conceituem diferentes aspectos do fenômeno estudado.

A seguir, descrevo como se deu a definição das mulheres de quem se ouviu às histórias neste estudo, as quais dariam origem às categorias conceituais para ilustrar, dar suporte e/ou desafiar suposições teóricas existentes, conforme referido acima.

3.3 O UNIVERSO E A AMOSTRA DA PESQUISA

Defini, neste estudo, que o universo da pesquisa seria constituído de mulheres que são ou foram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina.

Considerarei, de acordo com a Lei Complementar nº 170, que estas instituições, no Estado, “classificam-se, quanto à organização acadêmica, em universidades, centros

universitários, faculdades integradas ou centros de educação superior e em faculdades, institutos de educação superior ou escolas superiores.” (SANTA CATARINA/CEE, 2008).

Além disso, de acordo com o art. 45, Capítulo IV da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entende-se que instituições de ensino superior são aquelas instituições, públicas ou privadas, onde se realiza educação superior de diferentes tipos, podendo ter variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL/LDB, 2008c).

A amostragem foi feita de forma intencional e não probabilística, de modo a garantir melhores resultados à pesquisa: “uma vez que a generalização em um sentido estatístico não é um objetivo da pesquisa qualitativa, a amostragem probabilística não necessária ou mesmo justificável” (MERRIAN, 1998, p. 61).

De acordo com Merrian (1998), amostra intencional deve ser adotada, entre outros motivos, em função do tempo disponível do pesquisador para realização da pesquisa e dos gastos que outros tipos de amostragem implicam. Assim, uma vez que defini este tipo de amostragem, estabeleci alguns critérios para seleção da amostra, os quais apresento a seguir:

- foram consideradas na amostragem apenas mulheres *eleitas* como *reitoras* de instituições de ensino superior em Santa Catarina;
- foram consideradas na amostragem apenas as universidades ou centros universitários de Santa Catarina;
- foram consideradas na amostragem mulheres que permaneceram no cargo por, pelo menos, um mandato inteiro.

A decisão de englobar na amostra apenas reitoras de universidades e centros universitários se deve ao fato de que as histórias destas mulheres, por pertencerem a instituições maiores e mais antigas, podem trazer resultados mais significativos à pesquisa. De acordo com a Lei Complementar nº 170, capítulo VIII, art. 53, parágrafo 2º, os centros universitários, diferente das faculdades ou institutos, por abrangerem uma ou mais áreas de conhecimento, se caracterizam pela excelência do ensino, comprovada pela qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (SANTA CATARINA/CEE, 1998).

Decidi, ainda, incluir na amostra uma mulher que foi eleita como vice-reitora de uma universidade do Estado. Esta mulher foi eleita para o cargo e nele permaneceu por um mandato inteiro no cargo. Destaco que, como as instituições de educação superior do Estado têm autonomia administrativa, algumas instituições não possuem a figura do vice-reitor, mas sim, a de pró-reitores. Envolvi, nesta pesquisa, apenas aquelas que têm o cargo de vice-reitor,

caso se considerasse as pró-reitoras do Estado, a amostra seria bem maior, além do fato de que as funções e o poder destes níveis são diferentes.

Tendo feito estas definições, elaborei uma lista das mulheres que se encaixavam nos critérios estabelecidos. Para isso colhi informações em contatos com diversas pessoas do meio acadêmico, como na reitoria da UFSC, da UDESC e, também, em instituições como a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Além disso, as próprias reitoras validaram a minha listagem, uma vez que algumas delas falaram sobre quem eram as reitoras no Estado, como em outros também.

Assim, a amostra ficou composta por cinco mulheres: quatro reitoras e uma vice-reitora. Dessas mulheres, apenas duas ainda estavam ocupando os cargos quando realizei a pesquisa. As outras três, ou já eram aposentadas, ou estavam em outras atividades que não a universitária.

3.4 FONTES, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os dados para esta pesquisa foram obtidos, essencialmente, por meio de fontes primárias, ou seja, com mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior em Santa Catarina. As informações necessárias foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas. O objetivo era manter um tipo de entrevista mais aberta e menos estruturada, de modo a garantir a flexibilidade necessária para que os dados emergissem do campo (MERRIAN, 1998).

O roteiro das entrevistas (Apêndice B) foi entregue para análise de dois colegas do doutorado e para a apreciação de meu orientador, o Professor Dr. Cristiano J. C. A. Cunha. Ele foi construído com base na análise de roteiros de entrevista de diversos trabalhos de mestrado e doutorado que serviram como base para o delineamento e construção desta pesquisa (RECH, 2004; MENDA, 2004; MILLAN, 2005; STELTER-FLETT, 2005).

As entrevistas, propriamente ditas, tiveram início em maio de 2007 e se estenderam até agosto do mesmo ano. A primeira delas serviu como o teste-piloto, a partir da qual fiz diversas modificações nas perguntas realizadas, na forma de conduzir a entrevista e como deveria organizar as perguntas para futuros encontros. Os dados obtidos nesta entrevista foram utilizados para análise por terem sido considerados muito relevantes para a pesquisa.

Antes das entrevistas enviei às mulheres selecionadas uma carta de apresentação, na qual as convidava para participarem da pesquisa e onde falava rapidamente do trabalho. Após o envio da carta, entrei em contato com as mulheres para saber se aceitavam o convite e para agendar os encontros.

Realizei duas entrevistas com cada mulher selecionada, apenas com uma delas fiz somente uma entrevista. Por motivo de saúde, Elvira tinha dificuldade de realizar a entrevista, sendo que ela preferiu levar o tempo necessário para concluirmos a entrevista em um encontro só. Esse encontro durou cerca de 2 horas e meia. As outras oito entrevistas duraram cerca de uma hora e meia cada.

Foram nove entrevistas, todas gravadas, transcritas e armazenadas de modo a facilitar seu acesso. O material resultante desse esforço garantiu o conteúdo para a análise do fenômeno estudado.

As entrevistas com as mulheres foram realizadas em diferentes espaços, em diferentes momentos: em suas casas, em suas salas de estar, em bibliotecas; nos seus gabinetes nas reitorias, ou em suas salas de trabalho. Os nomes das mulheres no texto que aqui apresento são fictícios. A escolha destes nomes será comentada na seção 3.6.

Alda me recebeu a primeira vez em sua sala na reitoria e a segunda vez em na sala de televisão de sua casa, de onde assistia aos jogos das olimpíadas, ao mesmo tempo em que conversávamos. De forma similar, Bernadete me recebeu a primeira vez no gabinete da reitoria de sua instituição e, no nosso segundo encontro, na sala de estar de sua casa de praia, aqui em Florianópolis. Clarice me recebeu duas vezes na sala da instituição em que trabalha hoje. Da mesma forma, Diva me recebeu em nossos 3 encontros na sala da instituição que ela dirige atualmente. Elvira foi a mulher com quem conversei apenas uma vez. Ela me recebeu na biblioteca de sua casa.

Outra fonte importante de dados foram as observações que fiz em campo, quando fui anotando todas as impressões, dúvidas e interpretações que ia fazendo durante as entrevistas. Além disso, utilizei documentos institucionais que versavam sobre as instituições a que as mulheres selecionadas pertenciam. Esses dados foram fundamentais para que eu pudesse fazer a leitura necessária do contexto no qual o fenômeno estudado ocorreu.

Essas observações não se restringiram apenas aos momentos das entrevistas, mas às minhas diversas idas e vindas ao campo de estudo. Neste sentido, ressalto a importância de minhas primeiras inserções no campo, que ocorrem muito antes de eu realizar as entrevistas propriamente ditas. Foi quando contatei pessoas de universidades para selecionar a amostra da pesquisa, como o encontro com um informante da ACADE, em março de 2007. Este encontro

foi muito importante, pois com esta pessoa tive as primeiras impressões do fenômeno que eu estava estudando.

Foi meu primeiro contato com o campo de estudo. Nesse encontro fiz as primeiras anotações, as quais já me deram as impressões iniciais sobre o objeto de pesquisa: em uma parede da sala do presidente da instituição estavam expostas as fotos de todos os seus antigos presidentes, desde 1974, os quais tinham sido reitores de instituições pertencentes àquela associação. Dentre eles havia apenas uma mulher. Fiz observações semelhantes quando estive na reitoria da UFSC, onde constatei a ausência de mulheres como reitoras.

A seguir, descrevo detalhadamente o processo de análise dos dados nesta pesquisa, processo que se deu na medida em que eu escrevia e contava a história destas mulheres.

3.5 ESCRREVENDO E CONTANDO AS HISTÓRIAS DAS REITORAS

“Quanto mais refletidamente você retarda a redação de uma idéia qua [mantido do original] ocorre, mais maduramente ela se oferecera para você. A fala conquista o pensamento, mas a escrita o domina.”
(BENJAMIN, 1995, p. 31)

A análise dos dados em pesquisa qualitativa é o processo de dar sentido a eles. Segundo Merrian (1998), dar sentido aos dados envolve a consolidação, redução e interpretação do que as pessoas disseram e daquilo que o pesquisador viu e ouviu.

Além disso, a análise de dados implica “um processo complexo que envolve um movimento de ‘ir e vir’ entre pedaços concretos de dados e conceitos abstratos, entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação” (MERRIAN, 1998, p. 178).

Esse processo também envolve questões éticas bastante delicadas já que, decidir aquilo que é importante nos dados, depende primariamente do pesquisador e que os dados foram por ele coletados e filtrados por sua posição teórica particular (MERRIAN, 1998). Assim, o trabalho de análise foi, para mim, uma busca constante de decidir o que era importante nos dados que coletei e a forma como eu iria expressar isso em texto.

De acordo com Merrian (1998), a análise de dados em pesquisa qualitativa deve iniciar enquanto o pesquisador está no campo, através de anotações, de observações e de reflexões sobre o que está se passando.

Neste estudo, iniciei a análise dos dados no mesmo momento em que comecei a coletá-los. As anotações que fiz quando conversei com o secretário-executivo da ACAFE, forneceram o conteúdo para uma análise preliminar, muito superficial e imparcial, é claro, do que eu ainda estava para encontrar. Mais tarde, depois de cada encontro com as reitoras, as anotações sobre as entrevistas e as observações que eu fazia sobre cada encontro se reuniam em forma de texto, que eu ia redigindo aos poucos. Esse processo facilitou para que eu fosse aos poucos me familiarizando com o fenômeno que estudava.

Ademais, a análise dos dados deve constituir-se de uma descrição básica de cada caso estudado e da análise cruzada dos casos, que é fundamental na construção do fenômeno estudado (MILES; HUBERMAN, 1994).

Apresentei a descrição de cada caso estudado no capítulo 4 desta tese, sendo que ela foi dividida em três categorias que emergiram dos dados: infância e juventude; escolha da profissão; e vida no magistério. Elas descrevem a construção da identidade e auto-estima das mulheres deste estudo ao longo de suas vidas; dão um panorama geral de quem são as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina. Nesta descrição, priorizei as histórias de cada mulher de forma isolada, de modo a ressaltar as diferenças em suas vidas, em suas histórias. Este capítulo serviria também como um guia para o leitor do capítulo 5, onde passo a dar ênfase nas similaridades das trajetórias, os pontos em que as histórias são parecidas.

A construção do capítulo 4 se deu em fase avançada da análise das trajetórias e de construção do capítulo 5, quando senti falta de conhecer mais profundamente e, ao mesmo tempo, sinteticamente a vida de cada mulher de uma forma única, separada, diferenciada. Procurei escrevê-lo de forma bastante livre, descrevendo as histórias que eu havia ouvido, trazendo excertos de suas narrativas até o ponto onde elas se tornaram professoras, deixando a questão do ensino superior em suas vidas para o capítulo 5.

No capítulo 5, apresentei as descobertas sobre a trajetória das mulheres que se tornaram reitoras, ou seja, as descobertas sobre o fenômeno estudado a partir da comparação constante dos dados das entrevistas (STRAUSS; CORBIN, 1998; MERRIAN, 1998), processo que detalho mais adiante. Essa análise foi feita com base nas transcrições das entrevistas, as quais foram feitas em um formulário específico (Apêndice D). Este formulário teria como finalidade organizar as transcrições das entrevistas e facilitar a análise dos dados. Desta análise surgiram 7 categorias e, embora minha intenção inicial não tenha sido de uma categorização muito rígida, este é um processo que facilita a análise dos dados.

Primeiramente, quando as transcrições ainda estavam sendo feitas, iniciei uma análise rudimentar na qual fui codificando os dados em um formulário específico (Apêndice E), na

medida em que eu os transcrevia. Segundo Merriam (1998, p. 165) “uma vez coletados os dados é importante codificá-los com qualquer esquema que seja relevante ao seu estudo”.

Este processo antecedeu a categorização dos dados (análise cruzada) e sua importância está em dar início a uma análise rudimentar, de modo que não se percam detalhes, pensamentos e idéias a respeito do que se está analisando.

Então, imprimi as transcrições já pré-analisadas e codificadas para que eu pudesse fazer a comparação constante, ou seja, comparar os dados das 5 entrevistas procurando analisar conceitos que pareciam pertencer ao mesmo fenômeno nas diversas entrevistas. As codificações iniciais foram agrupadas ou, mesmo, eliminadas quando se tornaram sem sentido ou fora do foco da pesquisa.

Nesta etapa, cada sentença, frase e parágrafo foram sendo analisados e comparados com os de outras entrevistas de modo a identificar os fenômenos que pertenciam às mesmas categorias, as quais iam, então, sendo criadas (STRAUSS; CORBIN, 1998).

À medida que fenômenos particulares foram sendo descobertos, procurei agrupá-los. Este processo de agrupar conceitos que parecem pertencer ao mesmo fenômeno chama-se categorização (STRAUSS; CORBIN, 1998). Embora não fosse meu objetivo aprofundar a categorização em termos de propriedades e dimensões, elas acabaram emergindo dos dados e estão dispersas em cada categoria no texto final da análise.

Isso aconteceu, pois esta categorização foi feita a partir da comparação constante. Embora tenha sido concebido por Glaser e Strauss especificamente como meio para desenvolvimento da *Grounded Theory*, este método é compatível com a orientação indutiva da pesquisa qualitativa. A estratégia básica deste método de análise é a comparação constante dos dados (STRAUSS; CORBIN, 1998).

Na verdade, comecei a empregar esta técnica desde o momento em que eu tinha duas entrevistas transcritas. A primeira entrevista aconteceu em maio de 2007 e, a última, no mês de agosto do mesmo ano. Durante este período, fiz duas apresentações da análise preliminar que eu vinha fazendo para o grupo de pesquisa em liderança do qual faço parte.

A primeira apresentação ao grupo foi em Junho e a outra em Julho. Elas foram fundamentais para que eu fosse aprimorando a análise que, então, se iniciava e era, ainda rudimentar. Essas apresentações foram importantes, especialmente, para que eu percebesse como estava o meu envolvimento com o fenômeno estudado.

Na primeira apresentação para o grupo, notei que estava como que “apaixonada” pelo tema estudado e pela análise que vinha fazendo. Foi a primeira vez que percebi que eu precisava me “distanciar” um pouco do fenômeno estudado.

Em toda pesquisa qualitativa, a análise dos dados envolve um tornar-se familiarizado com os dados, porém, o pesquisador deve manter, de forma antagônica, um “estranhamento do familiar” (SPRADLEY, 1980; TAYLOR; BOGDAN, 1997).

Esse processo deve ser lento, mas quando fiz minha primeira apresentação ao grupo, notei que talvez estivesse acelerando esse processo de familiarização e sufocando o que poderia se tornar um bom entendimento do fenômeno em foco. Percebi que era o momento de me afastar da análise e da tentativa, sempre presente, de me familiarizar com os dados, ou seja, com o fenômeno estudado, a trajetória das reitoras catarinenses.

Eu já me sentia muito familiarizada com o fenômeno. Esse processo havia começado no meu primeiro contato com uma das cenas culturais do estudo: a associação de universidades que eu havia visitado. Eu sabia que esse processo era importante e que não devia se limitar ao final da pesquisa de campo, quando todos os dados já fossem coletados. Esse processo deve ter início quando se fazem as primeiras notas de campo (SPRADLEY, 1979).

Mas naquele período eu já havia realizado seis das nove entrevistas que fiz ao todo. Primeiramente, realizei uma entrevista com cada mulher selecionada, apenas com Bernadete tive que realizar dois encontros simultâneos, pois não conseguimos acabar toda a entrevista. Quando voltei para a segunda entrevista com ela, já trouxe novas perguntas, além das que faltavam para terminar a primeira entrevista. Neste momento, eu já dominava cada sentença do texto transcrito das gravações feitas e reconhecia com facilidade as narrativas de cada uma das reitoras.

Resolvi que era tempo de esperar, de estranhar o que se tornara por demais familiar. Quando apresentei os resultados parciais da análise novamente ao grupo, em julho de 2007, percebi que a análise estava engessada e que eu não tinha as tão desejadas respostas às minhas questões. Resolvi, então, retornar a campo para entrevistar novamente as reitoras já entrevistadas. Nada de novo havia surgido, parecia que a fonte havia se esgotado e eu não tinha encontrado as respostas que procurava.

Eu, inicialmente, achava que novas entrevistas não seriam necessárias e que eu só precisava aumentar minha sensibilidade teórica, “aquela qualidade pessoal do pesquisador que indica sua consciência do significado dos dados” (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 41).

Porém, decidi voltar a campo. A apresentação ao grupo foi fundamental nesse processo. No fundo eu acreditava que podia extrair mais conteúdo das entrevistas, mas a análise que eu havia feito estava tão cristalizada que eu precisava novamente voltar ao campo, o que foi essencial. Realizei mais três entrevistas.

Nessa época eu ainda escrevia o texto em terceira pessoa. Isso parecia me dar a sensação da distância necessária ao objeto de estudo. No início de setembro, viajei mais uma vez com minha família para a Alemanha. Meu esposo é engenheiro e viaja constantemente por todo o mundo para instalar máquinas, dar treinamentos ou participar de outros eventos com o objetivo de especializar-se em seu ofício. Decidi que dessa vez o nosso filho Thomas e eu iríamos junto. Não seria a primeira vez. Mas essa seria uma estadia mais prolongada com dois meses de treinamento para meu marido, tempo que eu considere interessante para fazer uma releitura da análise que eu já havia feito e trabalhar com os novos dados coletados.

Mesmo nesta época, entre setembro e outubro de 2007, a análise continuava rígida e eu não conseguia contar as histórias das mulheres do jeito que imaginava apropriado. Esta situação só mudou quando, numa das diversas tentativas de descrever as categorias criadas, decidi mudar a forma como eu vinha escrevendo, a forma como eu expressava minhas interpretações. Isso aconteceu quando, numa das vezes em que buscava descrever o que estava analisando, escrevi em primeira pessoa. Era uma tentativa de narrar o que eu havia escutado – as histórias das mulheres que se tornaram reitoras – de uma forma inusitada para mim.

Aquilo me trouxe um sentimento de alívio. Finalmente conseguia escrever novamente, re-analisar os dados, contar as histórias ouvidas e pelas quais, desde o início, eu havia me familiarizado, para não dizer, apaixonado. Finalmente, eu conseguia extrair novos elementos dos dados e analisar aquilo que havia ouvido, visto e sentido. Eu acabara de dar uma forma nova ao texto, uma forma mais pessoal, que me permitiu uma reaproximação com aquilo que se tornara estranho para mim depois de um tempo.

A experiência de sentar-me diariamente em frente ao computador distante de tudo o que me era familiar – minha casa, minhas coisas, o nascer do sol no mar dos Ingleses – possibilitou o estranhamento de mim mesma e a aproximação com as histórias das mulheres. Na Alemanha, levantar todo dia muito cedo para poder trabalhar e ver o dia nascer – mas nem sempre o sol raiar – através de janelas envidraçadas que se abriam inteiras para uma paisagem totalmente diferente para mim, proporcionou-me o isolamento necessário para a contemplação dos dados que eu já tinha em mãos.

Creio que aquele período na Alemanha foi fundamental para que eu conseguisse aprimorar minhas interpretações acerca do fenômeno estudado. Foi um momento que me possibilitou a coragem de olhar para mim mesma e, a partir disso, ver os dados, interpretá-los, escrevê-los.

Foi o momento que me permitiu de forma profunda entender como se dá aquela “ressonância entre o pessoal e o profissional” do qual fala Bateson (1984, p. 161), que é tanto fonte de erro quanto de *insights* em um trabalho. Para esta autora, o pesquisador evita erros e distorções não tanto quando constrói um muro entre o observador e o observado, mas quando passa a observar o observador, ou seja, observar a si próprio: seus sonhos, suas imaginações, seus sentimentos. De acordo com Bateson (1984), é esta observação que permite entender a forma pela qual a observação e a interpretação foram afetadas por fatores pessoais, pela lente que filtra o olhar.

Esse tempo na Alemanha foi fundamental nesse processo, pois ali me senti estranha, estrangeira e soube melhor, então, como olhar as histórias que me haviam sido contadas a tempos atrás pelas reitoras. De acordo com Gagnebin (1982, p. 64), “A falta de auto-reflexão conduz de fato ao positivismo da interpretação, latente na pesquisa histórica burguesa: a certeza de que seu saber é unicamente ‘científico’ leva o historiador a negligenciar o peso de seu próprio presente na análise.”

Nesta época, dei passos para trás, parei de escrever, reli as transcrições, ouvi trechos das gravações, me debrucei novamente na literatura que eu levava comigo; trabalhei por longas e escuras horas antes de meu filho acordar; chorei em *Bremen Nord*: foi quando me afastei de todas essas histórias mais uma vez. Um acidente me impediu novamente do ir e vir entre pedaços abstratos de texto para dar-lhes significado: meu filho de dois anos quebrara o fêmur em meio a uma simples brincadeira e passamos um mês em um hospital na Alemanha.

Quando retornei ao Brasil, no final de novembro, meu filho ainda precisava dos meus cuidados e da minha dedicação. Só em janeiro pude, verdadeiramente, retornar com o afinho e dedicação necessária ao texto já trabalhado por tanto tempo. Assim, quando me sentei frente ao texto, pela primeira vez, depois do acidente de meu filho, estranhei-o mais uma vez.

Essa distância, esse novo estranhamento foi essencial, pois foi devido a ele que agora eu pude ampliar a análise de cada categoria, aprofundando o que já havia escrito, melhorando a descrição dos conceitos criados. As histórias que levei comigo para a Alemanha em setembro já eram velhas histórias, e agora, o que me ajudava a contá-las, escrevê-las, era o referencial bibliográfico que eu havia incluído durante minha estada lá e outros que ainda fui incorporando ao trabalho nos meses de janeiro, fevereiro e março.

Neste recomeço eu não dominava mais o texto, nem sabia onde encontrar os dados que queria inserir quando ia escrevendo, aprofundando. Precisei esquecer as histórias para voltar a elas como quem encontra alguém pela primeira vez. Então voltei os passos, reli as narrativas, reescrevi trechos inteiros, tornei a categorizar, reduzir, escrever e descrever.

Durante esse tempo, vi poucas pessoas passarem pela pequena janela do LGR, onde trabalhei o verão de 2008 na construção do texto desta tese. Vi quero-querers levarem suas vidas em uma UFSC deserta naquele período de férias. *Estrañei* meu lar, meu filho e meu marido que nesta época viajara sozinho novamente. Tornei a escutar a poesia contida nas palavras das mulheres deste estudo e logo decidi que o trabalho estava pronto.

Nesse momento senti como é solitário o trabalho do pesquisador. Por mais que se busque compartilhar informações, dúvidas com colegas, com o seu orientador, o trabalho de análise e, em especial, a redação do texto final é um trabalho solitário em que os cuidados éticos e metodológicos precisam ser revisados, recobrados, redobrados.

Neste período, senti que chegara o tempo da dura separação, conforme sugerido por Goldberg (2004), o tempo de apenas rever o relatório final e me despedir das histórias destas mulheres. Era o momento da despedida, onde o certo e o errado desaparecem; nada está dado, as histórias destas mulheres não terminaram.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

Na fase inicial de entrada em campo, enviei às mulheres deste estudo uma carta de apresentação, contendo uma breve explicação sobre o projeto de pesquisa e um convite para participar da pesquisa. Logo após o envio da carta, fiz um contato por telefone ou *e-mail*, a fim de agendar um primeiro encontro.

Uma vez agendado o encontro, preparei-me para a entrevista. Eu deveria explicar melhor a elas qual o estudo a ser realizado e sua relevância. Nesse momento, eu lhes asseguraria que suas identidades seriam resguardadas pelo anonimato. Entreguei a elas, então, o termo de consentimento livre e esclarecido³, para que elas o analisassem e o assinassem.

Nesse documento foram explicados os principais objetivos da pesquisa, o método empregado, as garantias de anonimato, transparência no decorrer da pesquisa e a garantia do uso apropriado dos depoimentos dados. Nesse termo também solicitei que as mulheres cedessem os direitos sobre o uso de seus depoimentos e informei a elas que poderiam desistir do projeto em qualquer momento, se assim o desejassem.

Os nomes das mulheres que participaram da pesquisa são fictícios e é preciso dizer um pouco da escolha destes nomes. Se, por um lado, meu primeiro impulso foi escolher nomes

³ Apêndice C.

que pudessem simbolizar grandes feitos de mulheres da história ou o nome de deusas que simbolizassem uma natureza feminina, por outro lado, em dado momento percebi que tal feito poderia ter um efeito inverso e indesejado, qual seja, o de enaltecer as mulheres que entrevistei e colocá-las em um pedestal, como grande parte da literatura da liderança feminina tem procurado fazer com as mulheres executivas. Na seção 3.7, descrevo algumas dificuldades advindas desta minha tendência, em diferentes momentos deste estudo, em enaltecer as mulheres que se tornaram reitoras.

Assim, é preciso dizer que os nomes foram escolhidos de forma aleatória e não fazem alusão a nenhuma mulher real. Os nomes foram escolhidos de forma a facilitar o leitor na identificação das histórias narradas, nomes fáceis de gravar e ao mesmo tempo diferentes uns dos outros para evitar confusões na leitura das narrativas.

Como em pesquisas qualitativas podem emergir diferentes interpretações de um fenômeno, não existindo “padrões pelos quais se possam tomar medidas repetidas e estabelecer confiança no sentido tradicional [...] o instrumento humano pode tornar-se mais confiável pelo treino e prática” (MERRIAN, 1998, p. 205-206). Assim, revi anotações que eu havia feito quando conduzi outras pesquisas, fiquei atenta às considerações teóricas sobre metodologia e analisei diversos instrumentos de coleta de dados utilizados por colegas, além de outros aos quais tive acesso durante os trabalhos acadêmicos.

Procurei garantir a validade e a confiança nos resultados desta pesquisa mantendo-me atenta à conceitualização do estudo e à forma pela quais os dados foram sendo “coletados, analisados e interpretados e à forma pela quais as descobertas foram sendo apresentadas” (MERRIAN, 1998, p. 200).

No que se refere à questão da confiança, não se pode desejá-la dentro dos princípios positivistas, já que o comportamento humano não pode ser isolado. Em pesquisa qualitativa, o pesquisador procura descrever e explicar o mundo conforme a experiência dos sujeitos.

Assumi que a validade externa, segundo Merrian (1998), poderia ser alcançada na medida em que fizesse: a) uma descrição profunda e rica que proporcionasse aos leitores a condição de avaliar o quanto outras situações se assemelham às do estudo em questão; b) uma categorização típica, para descrever o quão típico o fenômeno estudado é comparado com outros da mesma classe, e c) utilizar tantos casos quantos fossem possíveis, para maximizar a diversidade do fenômeno. Nota-se que este último item ficou limitado ao pequeno número de mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina.

Procurei garantir à validade interna do estudo observando o quanto as descobertas eram congruentes com a realidade. Dentre as medidas citadas por Merrian (1998) para se

alcançar a validade interna, adotei duas que considere as mais significativas para este estudo: a devolução das interpretações do pesquisador aos sujeitos e o exame do trabalho por pessoas experientes. A primeira ação se concretizou quando enviei para as mulheres entrevistadas o texto final deste estudo. A segunda medida se efetivou ao apresentar este trabalho ao grupo de pesquisa em liderança do qual faço parte.

3.7 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

“Tal temática [gênero] é extremamente abrangente e impõe dificuldades para definições precisas.” (MATOS, 1997, p. 108)

“Não deixe nenhum pensamento passar incógnito e mantenha seu caderno de notas tão rigorosamente quanto a autoridade constituída mantém o registro dos estrangeiros. [...] Nunca considere como perfeita uma obra sobre a qual não se sentou uma vez desde a noite até o dia claro” (BENJAMIN, 1985, p. 31)

Como destacado no excerto acima, o tema gênero engendra, em si, dificuldades para o pesquisador que se arrisca a enveredar seus estudos nesta área. Porém, as maiores dificuldades enfrentadas nesta pesquisa não dizem respeito a esta temática em si, mas estão relacionadas à ela e dela são indissociáveis.

Contudo, a maioria destas dificuldades, no meu caso, se converteu em benefícios para este estudo, cujo tema central não pode ser afastado das questões de gênero. Destacarei aqui duas dificuldades que se converteram desta forma.

A primeira, diz respeito ao fato de esta tese ter sido escrita em meio a uma forma de vida não muito ortodoxa, mas que fala muito do momento em que vivemos hoje, conforme descrevi na seção 1.5. Todo este estudo foi feito em meio a diversas viagens onde acompanhei meu marido em trabalhos ao redor do mundo, como ele costuma dizer. Em diferentes épocas e por diferentes períodos, estivemos em países como Japão, Alemanha, Síria, Chile, Venezuela, México e Argentina.

Procurei amenizar minhas longas ausências da universidade levando sempre comigo uma mala, literalmente, cheia de livros e artigos onde eu, inicialmente, me inseria na revisão da literatura deste estudo e, mais tarde, depois de realizado o trabalho de campo no Brasil, com os livros que me ajudaram a construir a análise dos dados coletados em campo.

Porém, no meio deste processo eu não tinha claro que as dificuldades que se deflagram com tantas mudanças e com os processos de adaptação em diferentes países eram, na verdade, o grande diferencial deste trabalho. Ao longo deste período, estas viagens tanto quanto as diferentes disciplinas cursadas no doutorado e as leituras exigidas para a análise dos dados da pesquisa empírica realizada, certamente influenciaram minhas visões de mundo e a forma como conduzi esta pesquisa.

Outra dificuldade enfrentada se refere ao fato de que durante o doutorado tive um filho. Ter um filho, por melhor estrutura social, psicológica e financeira que se tenha pode limitar sua possibilidade de dedicação a outras atividades. Eu não tinha esta convicção antes de decidir engravidar. Ao contrário, acreditava que poderia conciliar sem problemas os cuidados que um filho exigiria e as atividades que a tese ainda me exigiria, ou seja, definição do objeto de pesquisa, realização do trabalho de campo e a redação do texto final.

Porém, embora um filho traga dificuldades, especialmente porque você não consegue, quando assim o deseja, dedicar-se a sua tese por horas infindáveis, “desde a noite até o amanhecer”, conforme sugerido por Benjamin (1985), por saber que isso fará a diferença na tecitura de um trabalho, porque às vezes você sente necessidade de não parar de desenvolver uma idéia sobre a qual vem a dias pensando e, de repente, lhe surge à inspiração.

Quando se têm um filho, muitas vezes, é preciso interromper o trabalho, mesmo quando se está em meio ao desenvolvimento importante de uma idéia, de um pensamento, de uma análise. Muitas foram às vezes em que levada pelo cansaço adormeci enquanto contava histórias para fazer meu filho dormir; muitas foram às vezes em que acordei com o despertador de madrugada para dar conta de terminar o trabalho, pois meu dia tinha poucas horas para que pudesse trabalhar; muitas foram às vezes em que uma idéia me acordou de madrugada e me tirou da cama para escrevê-la.

Porém, mais do que dificuldades, a experiência de ser mãe foi essencial para mim no processo de conclusão deste trabalho. Ser mãe é um aprendizado diário, sobre o outro, sobre si mesmo. O cuidado a uma criança exige tempo, dedicação que, muitas vezes, você prioriza em detrimento de outras atividades, ao menos, este foi o meu caso muitas vezes: entre ir trabalhar e cuidar de meu filho com febre, sempre optei por cuidá-lo.

Com meu filho o significado da narração passou a fazer mais sentido. Eu já havia estudado este conceito, mas apenas pude compreendê-lo no exercício da maternidade. A experiência pessoal de contar histórias ao meu pequeno filho, em momentos de lazer, tanto quanto nos de dor fez-me lembrar de conceitos que em outras épocas me encantaram:

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? [...] Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginarmos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar do ditoso esquecimento. É o carinho que delineia um leito para essa corrente. (BENJAMIN, 1987, p. 269).

Este amadurecimento a respeito do conceito de narração foi essencial pela forma como este trabalho foi concebido: este estudo não teria o formato que tem se não fossem as experiências acima narradas; não teria os mesmos objetivos, não teria sido feito com os mesmos cuidados, com os mesmos métodos. Sobre estes, gostaria de destacar algumas dificuldades relacionadas e que não se converteram em benefícios para o trabalho.

Uma destas dificuldades se refere à definição do método de investigação a ser utilizado. A meu ver, muitas vezes, a busca de um método perfeito por parte do pesquisador leva-o a perder um tempo e energia que lhe farão falta no período em que ele mais precisará, ou seja, nas diferentes etapas da pesquisa empírica e na redação final da tese.

Este foi o meu caso. Como pesquisadora, perdi muito tempo e energia na busca de um método ideal, mesmo quando meu objeto de estudo estava pronto para ser investigado. Esta busca me tomou um tempo que senti falta no momento em que estava analisando e, especialmente, quando estava escrevendo o relatório final. Contar as histórias das mulheres sempre foi para mim, parte muito importante deste trabalho, já que se sabe que as histórias das mulheres nunca foram ouvidas e, muito menos, contadas.

O grande problema que encontrei foi querer conciliar o uso da etnografia e da história de vida como método de pesquisa. Eu inicialmente desejava utilizar os dois métodos paralelamente em minha pesquisa. Entendia que a etnografia iria me ajudar a entender o contexto cultural da trajetória das mulheres, ou, a famosa cultura feminina da liderança. Por outro lado, a história de vida era para mim um instrumento legítimo para que eu pudesse dar voz às mulheres e, assim, inserir seus discursos na História.

Mas encontrei no caminho muitas dissonâncias metodológicas, que me fizeram optar por um método mais convencional. Alguns autores, como Spradley (1979), afirmam que a história de vida é um tipo de descrição etnográfica, o que me fazia acreditar que eu podia fazer uma etnografia, a partir das histórias de vida destas mulheres. Mas para outros autores a história de vida é uma ferramenta de coleta de dados (ROESCH, 1999; HAGUETTE, 2001).

Ainda em relação ao método, é preciso lembrar que como o principal meio de coleta e interpretação dos dados, nesta pesquisa, foi o próprio pesquisador, pode haver vieses na

análise dos dados (MERRIAN, 1998). Ademais, muitas vezes o rigor de manter suas notações de campo em dia, é suplantado pelas dificuldades impostas pelo seu dia-a-dia e pelas limitações do próprio pesquisador.

Além disso, é preciso destacar que a opção que fiz em escrever em primeira pessoa, embora tenha sido para mim uma solução que encontrei para descrever as narrativas das mulheres, de tornar-me familiar com o estranho – o fenômeno estudado –, pode trazer limitações ao estudo, especialmente por conta da dificuldade que esta forma de escrever impõe à leitura de trabalhos científicos. As pessoas não estão acostumadas com este tipo de leitura no meio acadêmico e, muitas vezes, confundem-se no texto ou confundem a personalidade da escrita com a falta de rigor, o que se deve à tradicional impessoalidade dos trabalhos científicos.

Outra dificuldade se refere à própria definição do tema a ser estudado. Levei muito tempo para definir o meu objeto de estudo e acredito que isto se tornou uma grande limitação para o mesmo, quando finalmente ele começou a ser empreendido. Inicialmente eu decidira trabalhar com o tema da constituição da subjetividade a partir do pensamento *frankfurtiano*, conhecimento que adquiri na realização de duas disciplinas que cursei sobre Teoria Crítica. Mas a incompatibilidade entre o foco que meu trabalho deveria ter, dada sua origem, e o referencial teórico profundamente filosófico e crítico me impossibilitaram esse caminho.

Por fim, saliento que as diferentes abordagens teóricas utilizadas podem trazer limitações para este estudo, além disso, não impedem vieses na interpretação dos dados. Mas, conforme destacou Matos (1997, p. 108), “são muitos os obstáculos para os pesquisadores que se atrevem a enveredar pelos estudos de gênero – campo minado de incertezas, repleto de controvérsias e de ambigüidades, caminho inóspito para quem procura marcos teóricos fixos e muito definidos”.

Assim, sugiro que os caminhos teóricos adotados não eximem este estudo de ambigüidades e paradoxos, conforme passo a descrever nas histórias das mulheres nos capítulos 4, a seguir e, especialmente, no capítulo 5.

4 AS REITORAS CATARINENSES: IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA

Neste capítulo procuro apresentar ao leitor, as reitoras de uma forma geral. A forma como me propus a fazer esta apresentação se deve a necessidade que senti em contar um pouco as histórias das reitoras de forma diferenciada, mostrando a diferença dentro da diferença, ou seja, contando a vida de cada uma das reitoras de forma breve, porém, sem interrupções.

Como o leitor perceberá, no capítulo cinco priorizei as similaridades entre as histórias das mulheres, agrupando as narrativas dentro de categorias. Neste capítulo, priorizo as diferenças; conto as histórias das mulheres separadamente, para que se possa identificá-las no depois, no capítulo cinco, quando continuo a contar suas histórias, especialmente os caminhos percorridos pelas reitoras dentro do ensino superior catarinense.

É preciso destacar que os nomes das reitoras são fictícios, tanto quanto o são os nomes das cidades e das instituições pelas quais elas passaram. A escolha dos nomes, conforme descrevi na seção 3.6, foi feita de modo que as identidades das reitoras não fossem descobertas. Nomes comuns e simples foram escolhidos em lugar de nomes sugestivos, como de deusas ou figuras históricas, de modo a humanizar os sujeitos e evitar a idealização de suas identidades e trajetórias, fato que tem sido comum em trabalhos sobre liderança feminina.

Destaco que todas as professoras que se tornaram reitoras ou vice-reitoras em Santa Catarina são mulheres brancas e estão na faixa dos 50/60 anos. Todas as reitoras foram normalistas; todas fizeram faculdade na área de Ciências Humanas (Filosofia, Letras e Pedagogia). Duas delas fizeram mestrado e doutorado, outras duas têm apenas o mestrado. Somente uma delas não tem mestrado nem doutorado, apenas especializações na área de Letras.

As mulheres deste estudo tiveram uma longa caminhada nas universidades em que se tornaram reitoras. Todas iniciaram suas atividades profissionais como professoras. Todas entraram na universidade como professoras de inglês, psicologia ou metodologia de ensino. Todas trabalharam apenas em uma instituição de ensino superior e a elas se dedicaram com exclusividade, ocupando diferentes cargos administrativos ao longo do tempo. Das cinco mulheres, quatro ocuparam os cargos máximos de suas instituições por 14 anos ou mais.

Apenas uma das cinco reitoras foi eleita como vice-reitora e não fez sua sucessão, todas as demais foram reeleitas em mandatos sucessivos.

Assim, nas seções que se seguem introduzo o leitor às trajetórias destas mulheres contando, de forma isolada, um pouco de suas vidas, para que seja possível identificá-las no momento em que eu descrever como se tornaram reitoras, o que será feito no capítulo 5.

4.1 ALDA: PRETO NO BRANCO

“Sempre deu certo. Sempre deu certo!” (Alda).

Fui recebida por Alda com um grande sorriso, o que me transmitiu segurança, alegria, efusão e franqueza, qualidades que poucos atribuiriam a uma mulher cuja maior dificuldade na adolescência fora a constante necessidade de negar seu refinado gosto pela leitura e pela música clássica.

Num dos dias mais frios daquele ano em que realizei a pesquisa de campo, Alda conseguiu me deixar à vontade com aquele que era o acontecimento mais importante para mim, nos últimos tempos: a primeira entrevista de uma série que deveria realizar com as mulheres selecionadas para o meu estudo. Saber de seu gosto pelo cinema, teatro e literatura ajudou, gradativamente, a criar um clima de empatia e curiosidade entre mim e essa senhora, que aprecia uma boa caminhada ao sol, ao longo da praia.

Quando entrei no escritório de Alda, mal e mal conseguia disfarçar a ansiedade causada por aquele encontro: os medos, a curiosidade e os desejos que eu deveria controlar, para conseguir conduzir a entrevista nos moldes em que me havia proposto.

Com simpatia, mas sem perder a objetividade, Alda já me esperava na porta principal da reitoria, enquanto eu ainda me encaminhava para lá e procurava me aquecer do frio causado pelo mau tempo e pelos receios que o encontro inédito traziam consigo.

Alda me recebeu com um caloroso aperto de mão e os tradicionais três beijinhos, e com um gesto vigoroso apresentou-me ao seu pessoal enquanto caminhávamos para o seu gabinete, uma peça relativamente grande que abrigava também a secretaria da reitoria.

Sentamo-nos em uma pequena ante-sala, que abrigava um conjunto de estofados e uma pequena mesa de centro. Revistas e jornais estavam ao dispor dos que ali se acomodassem. Falamos sobre amenidades, sobre o frio que fazia lá fora e, com a sagacidade de quem muito já realizou e muito ainda tem a fazer no pouco tempo que resta de seu mandato, Alda me perguntou: “Então, como é que você chegou até mim? Como é que eu posso te ajudar?”.

As explicações teóricas e metodológicas sobre o meu estudo não foram tão efetivas em atender aos anseios de Alda, quanto o dizer - da maneira mais simples que pude – que meu interesse não era por números, nem por estimativas a respeito do ensino e a pesquisa em sua instituição, mas pelas histórias de sua vida e do caminho percorrido para tornar-se uma reitora. Expliquei-lhe que, para tanto, eu precisaria gravar nossa conversa e também ligar meu computador.

Desse modo, passamos para a sua sala, que ela considerava mais adequada para a entrevista. Ali comecei a tirar da pasta as minhas ferramentas de pesquisa: *laptop*, gravador portátil, microfone e caderno de notas. Feito isso, nos sentamos comodamente para iniciar a conversa que me permitiria conhecer um pouco da história de vida dessa mulher, criada com fortes convicções do que é certo e do que é errado e, talvez por isso, alguém que parece gostar de tudo “preto no branco”.

4.1.1 Infância e juventude

Alda nasceu no interior de Santa Catarina, na mesma cidade em que seus pais haviam nascido. Seu pai sempre fora um homem muito jovial: “Era um cavalheiro! Muito carinhoso... não tinha essas características do alemão severo.”

A infância de Alda foi marcada pelo respeito, a educação e o cultivo da leitura. Em sua casa eram apenas ela e uma irmã mais nova. Os maiores (e melhores!) presentes dos pais para elas eram sempre “as bonecas, é claro, e os livros de história.”

Em diversos momentos, Alda deixou transparecer a satisfação e a gratidão que sente em relação aos seus pais, pela herança cultural recebida deles e que, para ela, sempre foi a mais importante de todas as heranças. Alda acredita que deve, em grande parte, aos pais a oportunidade que teve para chegar à reitoria de sua instituição.

Embora tenha nascido na mesma cidade que seus progenitores, quando ela tinha 15 dias de vida, a família foi morar em uma cidade próxima, bem menor, por motivos de trabalho de seu pai, um pequeno empresário. Nessa cidade, ela cresceu e iniciou os seus estudos. Foi lá que ela aprendeu o valor do trabalho e do respeito, especialmente com a sua mãe, pessoa que Alda sempre enxergou como uma “dama, uma mulher de fibra e coragem”.

Além do exemplo de sua mãe, Alda também teve sua avó paterna como modelo na infância, uma mulher que foi estudar na Alemanha e procurou transmitir tudo o que lá aprendeu aos seus filhos e demais descendentes.

Mesmo assim, Alda considera que tanto ela quanto os demais membros de sua família guardam mais “características do bom povo brasileiro” do que as do povo alemão, ainda que a cidade onde ela cresceu e viveu guarde valores muito fortes daquela cultura. Alda tem amor por essa terra e pela infância “normal” que ela teve ali:

[...] eu trepei em árvore, fugia de casa pra tomar banho no rio. Quando retornava em casa, umas palmadas no popô! Porque meus pais não queriam que nós fôssemos sozinhas, nunca! Joguei pêca, bati nos meninos, mas minha irmã batia mais! Brincávamos de cozinhar, não sei se hoje ainda brincam, mas naquela época brincávamos. Adorávamos, sempre que tinha uma pajem ou outra pessoa, ficar na beira do rio pescando carazinho, que nem moleque! Fomos bem moleques, mas brincávamos de casinha e de boneca! (Alda).

Essas foram as palavras com que Alda relembrou sua infância. Foram palavras de carinho, mas que não transmitiam a saudade e nostalgia de quem considera os momentos de sua infância como os únicos momentos felizes vividos. Alda construiu uma vida de amor e dedicação à família e ao trabalho, da qual se orgulha e da qual ainda quer usufruir muito, com alegria e disposição, sem remorsos nem arrependimentos.

As pequenas rebeldias dessa menina já se imprimiam em sua infância, nas idas ao rio sem a companhia de um adulto, nas brigas com os meninos, nas brincadeiras de moleque!

Porém, na adolescência, quando as diferenças se tornam difíceis de esconder, veio a timidez para aquela criança alegre e moleca, e os complexos, que aparecem em meio às exigências que recaem sobre o corpo feminino: “[...] porque eu era alta e magra! Então como as amigas chamavam: vara pau, cegonha, [...]”. Nesta época Alda se encolheu.

Adorava música clássica. Esse foi um gosto que ela adquiriu em casa, com os pais, nas longas e deliciosas horas após o jantar, onde todos se afofundavam em seus cantos preferidos da sala para ler e escutar uma boa opereta. Ao me contar sobre aqueles momentos, pude quase sentir o cheiro do café ou do chá que provavelmente Alda, sua irmã e seus pais saboreavam. Ela contou que sempre foi de ler muito: “Em casa, à noite, meus pais sentavam - na época não tinha televisão ainda – então sentávamos na sala e nos enrolávamos nas poltronas e líamos. E a nossa leitura sempre era observada pelos nossos pais! Sempre houve [isso]! E comentários sobre o que nós líamos.” (Alda).

Ser perturbada pelas amigas e caçoada pelo seu refinado gosto, não fez Alda perder a compostura, entregar-se aos anseios do(as) outros(as). Ela se voltou para si mesma, tornou-se

uma adolescente fechada e retraída, que “não gostava de festas e de bailes”, mas se “ligava muito aos livros”. Talvez por isso ela hoje diga que esta foi uma das razões pelas quais ela se aproximou do magistério, ocupação que escolheu como profissão para toda a vida.

4.1.2 A escolha da profissão

“O magistério pra mim foi uma opção, entende?! A minha família queria que eu trabalhasse na empresa de meu pai!” (Alda).

Com a alegria da recordação, Alda me contou que sua mãe sempre lhe dizia que ela, desde pequena, “queria ser *‘fessora!’*”. A dedicação da mãe pela educação de Alda e de sua irmã, especialmente as leituras que faziam juntas, bem como o comportamento ético, de bons modos e respeito aos outros que as meninas viam na mãe, pouco a pouco, fortaleceram em Alda um caráter firme e decidido que a levou a lecionar aos 16 anos, sem que seu pai o soubesse.

Essa pequena subversão – sair às escondidas de casa, contra a vontade de seu pai, para dar aulas numa escola – já era o começo da concretização de seu maior desejo, o de ser professora, e o primeiro passo na escolha da profissão. As conseqüências desse ato não foram duras, como se poderia esperar, pois depois que seu pai ficou sabendo que ela estava lecionando, ela teve “todo o apoio em casa”.

De todo modo, ainda que tenha sofrido pouca resistência por parte do pai, sua atitude de decisão e enfrentamento na adolescência se tornaria algo importante para sua vida futura. Com essa postura, Alda se afirmou, fez valer sua voz, seus desejos, em vez de encolher-se e aceitar tudo o que sua família e a sociedade esperavam dela. Seu pai desejava ter a filha mais velha à frente dos negócios da família, mas esse não era o desejo dela.

O pai de Alda usou, então, a desculpa de que ela deveria aprofundar sua instrução e convenceu-a, talvez com segundas intenções, a fazer o curso de Contabilidade, equivalente ao ensino médio nos dias de hoje, sem que ela precisasse, para isso, deixar de lecionar.

O curso normal não existia em sua cidade, naquela época, assim essa ainda não era uma opção viável para Alda. Esse curso só apareceu por lá algum tempo depois. Quando isso aconteceu, Alda não teve dúvidas, voltou à escola para fazer o curso normal e habilitar-se como professora primária. Só depois disso é que ela foi fazer a faculdade de Letras

(Português-Inglês) em sua cidade natal, a cidade grande da Região: “Eu tinha que fazer Letras, era a minha paixão”.

Sua escolha foi acertada. Apesar das dificuldades em fazer uma faculdade em outra cidade naquela época, sentiu-se realizada ao entrar em um mundo muito mais profundo e amplo de leituras e estudos literários. Na faculdade sentiu-se constrangida e, ao mesmo tempo, orgulhosa e fortalecida, ao perceber que era uma das alunas que mais lia em seu curso: “Eu estranhei quando entrei na faculdade e pouquíssimas colegas tinham lido um livro! Eu lia dois livros, às vezes três, por semana, dependendo da grossura do livro! Sempre fui de ler muito”.

A leitura sempre foi para Alda um pilar importante em sua vida: além de ter sido a base para sua educação em casa, foi através da leitura que ela ampliou os conhecimentos e fortaleceu seu caráter, qualidades que mais tarde seriam reconhecidos por todos em sua comunidade de atuação.

4.1.3 O magistério

Ser reconhecida como uma pessoa culta e educada deu a Alda um destaque especial em sua carreira, um reflexo da vida de sua mãe, que era conhecida pelas mesmas qualidades. Para Alda, isso era um motivo de orgulho. Nas escolas em que lecionou na década de 60 e 70, ela representou o mesmo exemplo de retidão, educação e respeito que sua mãe representava para aquela pequena cidade, nos anos 40 e 50, quando ali chegaram. Essa acabou sendo uma característica importante em sua vida: “Quando as crianças chegavam no 4º ano primário, estivesse eu onde estivesse – na escola particular ou na do Estado – a maioria dos pais tiravam os filhos da sala onde estavam para pôr onde eu estava.” (Alda).

Esse reconhecimento não vinha apenas dos pais dos alunos, mas especialmente do padre Almir, que foi o fundador da faculdade, aonde ela viria a ser reitora mais tarde. Esse padre conhecia e convivia com a família de Alda que, embora fosse de origem luterana, tinha muita amizade e consideração pelo padre, principal representante da Igreja Católica na cidade, naquela época.

Assim, aos 36 anos, Alda foi convidada pelo padre Almir a lecionar na única instituição de ensino superior de sua cidade. Ela aceitou o convite sem saber dos planos que o padre tinha para ela. Ele não apenas conhecia sua educação desde muito jovem, como também

aprendeu a reconhecer e apreciar seus dons como professora e a forte liderança que exercia na cidade onde viviam.

Assim, nos poucos meses que seguiram após a entrada de Alda na faculdade, o padre Almir compartilhou com ela os seus sonhos para aquela instituição. Ela logo se comprometeu com suas idéias, engajada que era com a promoção de sua cidade. No final daquele mesmo ano em que ela iniciara suas atividades no ensino superior, padre Almir designou-a para substituí-lo na presidência da faculdade, de onde precisava se ausentar e para onde nunca mais voltaria.

Ela aceitou o cargo e tomou como causa própria os destinos daquela instituição, que viria a dirigir pelas próximas três décadas. Desapontar padre Almir seria como ir contra tudo aquilo que Alda aprendeu a valorizar em sua vida: trabalho, educação, respeito e perseverança. Desse modo seguiu em frente, enfrentando todas as dificuldades, medos e adversidades do caminho que lhe estava reservado.

4.2 BERNADETE E O DESEJO DE UMA ORDEM SOCIAL DIFERENTE

Bernadete é uma mulher de estatura pequena, cabelos curtos e escuros, com algumas mechas. Ela me recebeu em sua sala, uma sala grande, ornada com tapetes e quadros nas paredes, no gabinete da reitoria, da instituição em que é reitora desde 1998. Sentamo-nos a uma mesa de reuniões muito grande, que se estende ao longo da janela de sua sala. Dali, enquanto nos acomodávamos, podíamos ver as dependências da instituição que ela dirigia.

Conversamos sobre a pesquisa. Entreguei-lhe o termo de consentimento. Bernadete se desculpou por ter agendado nosso encontro entre dois outros compromissos, o que provavelmente nos impediria de encerrar nossa conversa naquele dia. Essa primeira entrevista com Bernadete durou cerca de quarenta minutos, mas seu conteúdo despertou em mim grande interesse e apreciação por uma mulher cuja vida foi marcada não tanto pelas regras sociais de sua época, mas pelo pensamento insurgente de toda uma geração.

Bernadete viveu ativamente um período que ela mesma chama de “fértil”, de contestação e de crítica ao *status quo*, de desejo por uma ordem social diferente. Ela sonhou com a grande mudança, com o “estado da utopia da igualdade da liberdade”, em um momento em que as mulheres, especialmente, eram orientadas a manter a ordem social dominante, dentro de um modelo de educação que servia à preservação dos “bons costumes”.

Bernadete, uma moça tímida, descendente de uma família de comerciantes do interior, foi fortemente influenciada “por aqueles ideais democráticos da revolução francesa”, que prevaleciam entre o grupo daqueles com quem conviveu durante os anos da universidade. Esses ideais se fixaram de uma maneira forte no imaginário dos jovens de sua época. Eles foram muito importantes para Bernadete e ela sempre os conservou dentro de si. Esses ideais foram decisivos para sua trajetória, embora ela tenha sido obrigada a mantê-los em *stand by* por um bom tempo, devido aos diversos caminhos que uma vida toma.

4.2.1 Infância e juventude

De início, me pareceu que Bernadete era uma pessoa bastante tímida. Ela logo me confirmou essa impressão dizendo ser “dona de uma timidez que aparentemente não se demonstra”. Acrescentou que falar a seu respeito é uma coisa muito difícil. Referiu-se a si própria como uma pessoa altamente introspectiva, mas, ao mesmo tempo, muito pronta, incisiva e firme em suas posições, fruto das convicções que estabeleceu ao longo da vida. Assim, ela sabe que às vezes dá “ao interlocutor uma idéia de autoritarismo.” Porém, ela se sente “democrática na essência”.

Bernadete se entrega muito à auto-reflexão e, por conta disso, se pergunta: “como é que eu não sou anglicana?”. Ela acredita que essa característica é muito própria das pessoas que têm essa ascendência cultural histórica e de formação individual. Ela se criou não apenas em uma família, mas em uma cidade cujas origens históricas e culturais se fundamentam no catolicismo. Por ter vivenciado a religião e a cultura pregadas pelo catolicismo, ela acredita que os evangélicos, e os anglicanos em particular, têm uma postura muito mais firme e exigente em termos de comportamento, características com as quais ela se identifica.

Percebi que ela se expressa de uma forma muito clara e calma e transmite ser alguém muito culta, de notória sabedoria. Ela aprecia as artes cênicas, notadamente teatro e cinema, assim como as artes plásticas. Da literatura, aprecia sempre mais as obras que pendem para a reflexão filosófica. Talvez seja esse gosto que a leve, de vez em quando, a buscar um isolamento que lhe permita a reflexão: “Eu diria, assim, que é uma coisa que eu curto e sinto necessidade, de vez em quando, de estar, assim, um pouco à parte e buscar momentos de isolamento, para poder refletir e me auto-centrar”.

Bernadete nasceu e se criou em uma pequena cidade do interior de Santa Catarina. Seu pai era um importante comerciante e sua mãe sempre se dedicou a cuidar da casa e dos filhos. Do lado materno, tem origem espanhola, portuguesa e italiana; do paterno, italiana e brasileira.

Bernadete guarda infinitas e prazerosas lembranças dessa cidade onde nasceu e onde aprendeu a apreciar as representações que construiu naquela época “a partir daquelas pessoas mais velhas”. Este foi um tempo muito rico para ela, que foi “uma criança muito ativa, gostava de todo tipo de brincadeira, inclusive as masculinas, né. Joguei muito futebol, caceei muito, à época se caçava... ao tempo em que brinquei muito de casinha. Lá iniciei minha formação no, então, grupo de formação, o Grupo Escolar Princesa Isabel.” (Bernadete).

As histórias da educação de Bernadete nos contam algo muito comum daquela época: apenas algumas meninas e meninos tinham o privilégio de freqüentar a escola. Eram escolas de congregações religiosas, reservadas a uma minoria normalmente branca e rica. Dessa forma, o modelo de sua educação encaixou-se bem nos moldes do ensino confessional, muito comum na época. É o que contou Bernadete:

Depois da escola eu fui para o internato. Na época, década de 50, início de 60, não havia nas pequenas cidades catarinenses nada além da quarta-série. O antigo ginásial não havia lá; então, na minha família, nós éramos encaminhadas a Florianópolis, para o Colégio das freiras, e os meninos iam a Blumenau, ao colégio dos padres. Então, eu fiz, a partir da 4ª série, esta escola em Florianópolis. (Bernadete).

Quando terminou o ginásio, Bernadete voltou para sua cidade no interior. Como o curso normal já havia chegado à sua cidade nessa época, sua família entendeu que ela deveria continuar os estudos. Fez, então, o curso normal. Mesmo que não lhe interessassem as disciplinas, era ainda uma das poucas opções oferecidas às moças de sua época. Tendo o privilégio de terminar o antigo ginásial, coisa que pouquíssimos conseguiam em sua época, e também o curso normal, ela obteve um novo *status*: o de normalista ou professora.

O padre João Maria foi o apoio que Bernadete precisava durante o curso normal. Como havia saído de uma escola muito forte na capital, ela achava aquele curso fraquíssimo e pouco interessante do ponto de vista teórico. O padre foi para ela uma espécie de mentor, um amigo, que lhe sugeria leituras na área da filosofia, da sociologia e da educação. Foi o que a salvou naqueles dias de sofrimento em que era obrigada a ir para o curso normal. A convivência com o Padre em sala de aula levou Bernadete a escolher a filosofia como profissão. Também foi ele que a convidou, depois de formada, a ser professora na faculdade que ela veio a dirigir, muitos anos depois.

4.2.2 A escolha da profissão

“...você vai e toma contato real com uma realidade da qual você houve falar...” (Bernadete)

Depois do curso normal, não se sentindo preparada para enfrentar um vestibular na área em que realmente gostaria – Engenharia ou Matemática – Bernadete decidiu fazer Filosofia, que considerava uma disciplina muito próxima à Matemática, pela lógica que engendra.

Porém, era desejo de seu pai que ela se casasse e, no máximo, lecionasse para crianças em seu pequeno Município. Assim, em 1963, antes de entrar para a universidade, ela prestou concurso para professora do Estado. Em seu íntimo, como algo secreto e redentor, ela sabia que depois de um tempo poderia pedir afastamento das atividades e ir para Florianópolis, para estudar e ao mesmo tempo trabalhar como professora na Secretaria de Educação. Assim, paralelamente ao concurso público, ela se inscreveu no vestibular de Filosofia.

A curta experiência de um mês como professora do Estado em uma cidade ainda menor do que a que ela morava com a família, foi fundamental na vida de Bernadete. Foi a primeira vez que ela pôde ver e sentir a dura realidade da qual ouvia falar, mas que lhe era distante. O Município onde fora lecionar era muito pobre e não havia professoras no local,

[...] porque as pessoas não estudavam, eram quase todas analfabetas, quase todos os agricultores, num Município agrícola, vinham sempre professores de fora para lecionar e que depois iam embora. Fiquei na casa de uma senhora, muito velhinha, (...) e aquilo me marcou bastante, porque era uma casa de madeira. A gente saía do bem estar da casa da gente e tinha umas frestas muito grandes tanto nas paredes, quanto no assoalho da casa... a tal ponto que a gente via a rua e a rua via a gente... era um fogão muito pequeno e panelas de barro. Quer dizer... você vai e toma contato real com uma realidade da qual você houve falar, não é? (Bernadete).

Depois de um mês cumprindo sua função como professora na rede estadual ela solicitou seu afastamento para ir estudar na Universidade Federal de Santa Catarina. Fez tudo contra a vontade de seu pai. A universidade foi para ela uma época de grandes descobertas, de dedicação aos estudos, de crescimento pessoal, de resistência à repressão, de leitura e discussão dos grandes pensadores. Uma época difícil porque não pôde contar com o apoio financeiro do pai, já que havia se insurgido contra ele para ir estudar na faculdade.

Muitas foram às vezes em que preferiu comprar um livro a comer. Os dias difíceis eram partilhados com os colegas que, como ela, também moravam em pensões ou em casas de família no centro de Florianópolis. Passou por apertos, foi à pé para a faculdade, mas não deixou de ler:

[...] às vezes, comprava uns livros e ficava só com o café da manhã, aí vinha pra universidade, morava ali na Mauro Ramos... eram casas de família que se abriam para receber estudantes do interior. Então, eu ia à pé muitas vezes. [...] mas a gente saía de casa, normalmente, de ônibus. Nós éramos mais do que o ônibus podia comportar... Havia só um ônibus que ia pra universidade, com passes mais baratos para nós. (Bernadete)

Como aluna, sempre se destacou, mas nunca pensou em fazer da Educação uma profissão. Isso não fazia parte de seus planos, os quais foram apagados, pois a Engenharia não lhe seria uma opção possível. Mas encontrou-se na Filosofia. Junto com os colegas, descobriu autores que mudaram sua vida:

Não era incomum, assim, um grupo menor [...] se reunir na casa de um ou de outro, ou então no Cristal Lanches, que era um barzinho e ficava... onde havia, lá na nossa época, o RU. Então, a gente saía do RU e ia pra lá e discutia os filósofos que estivéssemos debatendo nas aulas ou outros que se houvessem tomado interesse a partir das aulas. A gente lia, debatia, tocava violão e tomava batidinha de maracujá! Era por aí, até porque nós só tínhamos recursos pra ir até aí... era muito interessante.... às vezes fechava o barzinho, mas, como éramos um grupo habitual, eles deixavam a porta aberta pra nós e ficávamos por horas... então iam além da hora conosco. (Bernadete).

Bernadete se lembra de como era “comum a gente se reunir à noite pra questões da universidade mesmo, dos estudos”. Sartre, Simone de Beauvoir, o existencialismo... era o que estava “em alta” naqueles dias. Ela se lembra de como era difícil o acesso a esses autores, de como freqüentavam clandestinamente a biblioteca dos avós de uma colega que viajavam muito à Europa e de lá traziam “verdadeiras relíquias”, tesouros, para aqueles jovens.

Essas experiências foram, sem dúvida, centrais para Bernadete, para a construção e reconstrução de seus valores, de sua identidade e auto-estima, que havia sido estilhaçada quando ela se insurgiu contra a vontade do pai. Não foi fácil, para ela, abandonar o que sua família queria para ela.

Ela tinha medo e se sentia inferiorizada, por saber que tudo que esperavam dela era o casamento. A universidade foi para esta moça um recomeço, uma oportunidade ímpar para afirmar-se como pessoa, ser aceita por suas capacidades e por todos os dons que certamente não sabia possuir. Foi nessa época que ela iniciou um processo que certamente nunca mais

pararia – o do auto-conhecimento – e, como bem aprendeu, passou a se expor e a se abrir ao mundo público e a participar ativamente dos acontecimentos de sua época. Enfim, permitiu que os outros a conhecessem e reconhecessem seu potencial.

Bernadete participou dos movimentos estudantis característicos de sua época, não como uma líder, mas sempre no apoio, na retaguarda, na organização. Protestou em praça pública e teve a sorte de ter apoio da comunidade quando fugia da polícia. Coisa que nem todos os seus amigos tiveram. Ela perdeu uma amiga, que até hoje ninguém sabe onde está. E perdeu professores, na luta contra a ditadura:

[...] Foram momentos, assim, momentos bem marcantes, que acenderam essa indignação contra qualquer tipo de prepotência e arbitrariedade, essa vontade de democracia, de respeito às pessoas, de que não importa cor de pele, credo religioso, não importa... as pessoas têm que ser maximamente respeitadas, mas também respeitar. (Bernadete).

A formação universitária foi de extrema importância para a redefinição da identidade dessa mulher, que afirma que sua formação universitária foi moldada

(...) por aqueles ideais democráticos da revolução francesa que nos ficaram como uma coisa muito forte do imaginário da representação coletiva, né, nos jovens daquela época. Essa é uma coisa que eu considero muito importante e que eu conservo dentro de mim. Essa foi uma coisa decisiva na minha formação e no encaminhamento que a minha vida teve. (Bernadete).

Contudo, essas memórias trouxeram a Bernadete uma sensação de nostalgia, de um momento de reflexão sobre os rumos que sua vida e a de seus colegas tomou. Ela sabe bem que depois da universidade, daquela época de contestação, ela “voltou às boas”, assim como a maioria de seus amigos que tanto sonharam com mudanças no contexto social e político nacional:

[...] nós voltamos às boas! Eu voltei pra cá [pra minha cidade] pra trabalhar, né. Trabalhei num colégio estadual que havia sido transformado. Não era mais grupo escolar [em que eu havia estudado]. Vim trabalhar com sociologia e com psicologia e também aqui [na antiga faculdade] com psicologia... e dali foi indo. (Bernadete)

Na verdade, ela voltou para sua cidade porque não podia mais adiar um compromisso - “*não tinha força mesmo*” [notas de campo] - que havia sido determinado para ela: o casamento. Assim, voltou para casar-se. Ela conta que chegou a pensar, nessa época de fim de faculdade, em insurgir-se, como alguns de seu grupo faziam, indo para São Paulo para estudar

e trabalhar contra o regime político vigente. Contudo, isso não aconteceu. Ela se casou, teve filhos e tornou-se professora em sua cidade.

4.2.3 O magistério

“[...] aí tomei gosto por essa coisa de fazer educação mesmo como forma de promoção de pessoas.” (Bernadete).

Em 1973 foi criada, na cidade de Bernadete, uma Fundação que seria a mantenedora da Escola Superior de Estudos Sociais, cujo único curso seria, por anos, o curso de Ciências Sociais. Bernadete contou que, como essa escola fora criada dentro de um colégio confessional, servia basicamente aos padres e aos seminaristas da congregação. Era, na verdade, um “curso de Filosofia meio camuflado de Sociologia, por causa da repressão”. Foi aí que ela começou sua atividade como professora no ensino superior, “meio que levada pelos acontecimentos”.

Ela foi convidada, na verdade quase que tragada para a instituição, pelo padre João Maria, que havia fundado a escola. Ela entrou na faculdade para lecionar Psicologia, disciplina para a qual não se achava preparada. Porém, pela insistência e confiança do padre João, ela aceitou o convite e passou os dias que antecederam sua primeira aula debruçada sobre os livros que o padre lhe dera para ler. Por conta disso, acabou indo fazer, mais tarde, uma pós-graduação *Latu Senso* em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica mineira. Logo mais, viria a fazer o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também em Psicologia da Educação.

Mas o que mais marcou a trajetória de Bernadete dentro dessa Escola, foi sua visão crítica e muito humanizada da realidade, muito influenciada pelo padre João, seu antigo professor. Foi com ele que ela aprendeu a perceber como é difícil superar o preconceito – muito forte ainda em sua época – de pensar que algumas pessoas não servem para estudar e que por isso

[...] eles têm mesmo que continuar no campo ajudando, porque são limitados. Isso era um argumento forte da época com o qual a gente conviveu, aprendeu a perceber como profundamente injusto e cruel. Tudo isso, no percurso da profissionalização, e

aí tomei gosto por essa coisa de fazer educação mesmo como forma de promoção de pessoas. (Bernadete).

Essa visão foi fundamental para a trajetória dessa professora, pois no momento em que isso começou a fazer parte dela, que isso a contagiou, esses valores ficaram claros e a sua motivação passou a ser outra. Essa visão foi um marco em sua vida e a fez atuar em todos os espaços – na sala de aula, nos conselhos da instituição, na coordenação de curso – sempre nessa perspectiva de dar ênfase à “garantia de acesso e permanência [nos estudos], sobretudo, para os segmentos mais excluídos”. E essa foi sempre a luta de Bernadete.

4.3 CLARICE E UMA VIDA DE GRANDES MUDANÇAS

Clarice é gaúcha e me deu a oportunidade de lembrar de minha infância, em suas lindas descrições das terras em que ambas fomos criadas. Suas histórias me remeteram à vida do interior do Rio Grande do Sul: as grandes plantações, os pampas, o melado e as deliciosas geléias das frutas cultivadas nas diferentes regiões daquele Estado.

Mal começamos a conversar sobre o trabalho que eu estava realizando e a entrevista que iríamos fazer naquele mesmo dia, ela já foi logo me falando de sua vida inteira, com uma franqueza incrível, em especial quando falou sobre sua chegada à reitoria. Ela falou de forma objetiva e descontraída por quase 30 minutos, quando, de repente, olhou para mim e com um sorriso envergonhado e ao mesmo tempo zombeteiro me disse: “acho que falei demais, né?”.

Propus a ela, então, que voltássemos para os pampas, para as plantações em que fora criada e por onde passeava com seu avô de mãos dadas, para que eu pudesse conhecer um pouco mais da Clarice antes da reitoria.

E Clarice voltou mesmo àquele tempo. Alegre, ela lembrou-se de como eram seus dias naquela época, quando era menina e morava com sua mãe na fazenda de seu avô; quando volta e meia fugia para a casa das pessoas que trabalhavam nas lavouras de seu avô. Ela tinha um relacionamento muito bom com ele e, além disso, tinha um monte de primos com quem convivia. Seu mundo, naquela época, era a fazenda, as lavouras de arroz, a mãe, os empregados com quem convivia e na casa de quem se escondia de sua mãe. Sua infância foi uma época feliz da qual ela se recordou com muito prazer, conforme descrevo a seguir.

4.3.1 Infância e juventude

“Eu hoje sou uma pessoa bem diferente, pelo menos eu me considero bem diferente [...]” (Clarice).

Logo de início, em nosso primeiro encontro, Clarice me disse que se considera uma pessoa bem diferente, hoje em dia, após ter deixado a reitoria da universidade que dirigiu por quase 10 anos. Na verdade, as transformações que Clarice viveu em sua vida foram marcando, pouco a pouco, sua identidade e foram também determinantes para sua trajetória. Essas transformações não se concentram em antes e depois da reitoria, elas fizeram parte de sua vida desde moça, coisas que viveu muito tempo antes de se tornar uma reitora.

Clarice nasceu no interior do Rio Grande do Sul (RS) e foi criada até aos sete anos por sua mãe, na casa de seu avô materno. Ele, por herança, era um “plantador de arroz” e, por amor, um professor durante sua juventude. Nesse reduto de amor e belezas, ela foi criada “com aqueles valores de casar, ter filhos... muito mais do que [os de] ser uma profissional ou uma estudiosa”. Porém, para ela, como para outras moças de “boa família” de sua época, “o caminho da educação fazia parte, independente de casar ou não”.

Assim, quando Clarice fez sete anos, sua família decidiu que seria bom para ela ir estudar em um bom colégio, deixando a vida de interior para trás. Mas como esquecer a vida de interior que levara até então? As plantações pelas quais percorrera infinitas vezes? As fugas para aquele lugar especial, onde moravam “aquelas pessoas que trabalhavam lá”?

A narrativa de Clarice sobre sua meninice vívida e me foi contada com um sorriso nos lábios e um olhar de certo brilho, quase lágrimas. Quando ela era pequena, passava os dias esperando pelas horas em que poderia fugir da mãe para ir àquelas “casinhas feitas de barro com telhadinho de palha”. Era o seu lugar preferido, aonde ia para “comer pão com rapadura!”. Caso desaparecesse, sua mãe sabia onde encontrá-la.

O cheiro do pão fresquinho que lhe era servido por aquelas pessoas simples que trabalhavam nas lavouras do seu avô está na memória dessa mulher até hoje. Ela passou sua infância fazendo isso: fugindo escondida, sem avisar, para ir até essas casinhas comer pão com rapadura. Além do pão, ela adorava o caminho que percorria para chegar lá. Era o caminho das plantações. Ela “adorava andar naquelas lavouras, mesmo tendo cobras, tendo aquelas coisas, tudo... correr em cima daquelas *marachas*, aquelas divisões que se faz pra ter o acesso ao arroz.”.

Clarice, que era filha única, tinha um relacionamento muito bom com seu avô; e seus primos, que eram muitos, tinham ciúmes desse relacionamento dela com ele: “eles diziam que eu era a neta preferida do nosso avô! Mas é claro! Eu morava com ele, né? Eu vivia com ele, aonde ele ia, eu ia junto, né?! Então é claro que eu era agarrada a ele. Isso até os sete anos...”.

Aos sete anos, Clarice foi morar na cidade grande de sua Região para poder estudar. Passou a morar com uma tia, cuja filha tornou-se sua irmã. Clarice persistiu em seus estudos, embora a saudade da infância e da mãe fosse grande. Mas nessa época sua mãe também saiu da fazenda para ir morar em uma outra cidade pequena, mais perto de onde Clarice fora estudar.

A menina então se dividia entre essas duas novas realidades: a cidade grande, onde estudava, e a cidade pequena, na qual sua mãe havia ido morar para ficar mais perto dela. Todo o fim de semana ela ia para junto da mãe, e assim cresceu. Ia aos cultos dominicais, onde participava do grupo das crianças e dos quais ela aprendeu muito cedo a amar: “nós íamos à igreja todos os domingos de manhã e isso era assim: podia chover canivete que nós estávamos lá!”.

Foi dessa forma que Clarice passou à juventude, entre a igreja, a escola, a casa de sua mãe e a de sua tia. Fez a Escola Normal e então parou de estudar.

4.3.2 A escolha da profissão

“[...] eu parei de estudar... terminei a Escola Normal e parei de estudar pra casar. [...] Eu não queria estudar!” (Clarice).

Clarice parou de estudar porque quis. Quando estava na época de escolher uma profissão, ela decidiu se casar. Na verdade, Clarice fez o curso normal porque era o que se esperava dela. Na época, o curso normal era o espaço que se delineava às moças das famílias mais abastadas. Era uma possibilidade de continuar a estudar. Clarice só concluiu o curso normal para que pudesse se casar: “não pensa que eu era muito devota aos estudos! Não fazia muita questão. [...] Eu me realizei casando!”.

Na verdade, na época ela tinha o desejo de fazer Arquitetura, mas não tinha muita clareza a respeito disso. Ela queria mesmo casar, e como imaginava que depois de casada ia

morar com o marido em uma cidade que não tinha ensino superior, resolveu parar seus estudos e dedicar-se ao lar.

Porém, ao contrário do que imaginava, acabou indo morar em Porto Alegre, capital de seu Estado natal. A vida começava a tomar rumos que eram definidos pelas escolhas do marido, o que por muito tempo ainda aconteceria. Em Porto Alegre ela teve seu primeiro filho e, quando estava para nascer o segundo, a família se mudou novamente para o interior do Rio Grande do Sul, mas dessa vez para uma cidade muito pequena e provinciana.

Foi nessa cidade que aconteceu a primeira grande mudança de sua vida. Lá, Clarice encontrou-se em uma situação à qual não estava acostumada. Lá, sentiu-se perdida e pressionada pelos valores locais, que davam a ela nenhum valor a não ser o de ser esposa.

Acho que aí deu uma virada bastante grande na minha vida. E nessa cidade, eu realmente tive alguns problemas de adaptação, [...] a cultura era muito diferente. Eu vivi muito tempo numa cidade universitária do interior e depois fui para Porto Alegre [...]. E ali era sempre assim: ‘quem é o teu marido?’ Quer dizer: não era o que você fazia, o que você gostava. (Clarice).

O que importava era sempre o que *ele* fazia, o que *ele* gostava. Clarice viu sua identidade diluir-se em meio à mentalidade daqueles que a cercavam naquela cidade. E o valor que ela dava ao “ser mãe” e “ser esposa” foi aos poucos minguando, até que se afundou num mar de insatisfação. O desejo de ter um lar e uma família havia sido sempre reforçado pela possibilidade de fazer o que bem entendesse e desejava. No entanto ali, na concepção de todos, importavam exclusivamente os desejos do marido.

Logo depois que se casou, foi para Porto Alegre, onde encontrou a liberdade para expressar seus desejos. Fez diferentes cursos, como os de História da Arte e Grafismo. Não eram cursos de graduação, mas eram coisas com as quais ela se identificava e que completavam sua vida de esposa e mãe; eram coisas que lhe “preenchiam, que acrescentavam”.

Um tempo depois, Clarice foi morar em outra cidade de interior e ali ela não conseguiu mais preencher as lacunas de sua vida. Nesse lugar estranho a ela, a única pergunta que ouvia era sempre a mesma: “quem é o teu marido?”.

Como ela disse, o problema “não era o meu marido”, ou a relação deles como casal, tanto que Clarice é casada até hoje e acredita ter um excelente relacionamento afetivo. O problema é que era “sempre o outro e não eu”. Na verdade, Clarice materializou em sua vida uma realidade que, de certa forma, já existia e que foi acentuada nessa pequena cidade do interior onde ninguém a conhecia, e onde quem importava primeiro era sempre o seu marido.

Ele era a referência para qualquer coisa em sua vida. Seus anseios não importavam, e lhe restavam poucas escolhas.

Essa situação criou nela necessidades diferentes. Ela se sentiu perdida, sem saber o que fazer para sair da crise de identidade em que se achava: o lar, o marido e os filhos que sempre quisera ter não lhe davam mais toda a alegria que antes encontrava sem ter de pedir. A narrativa desse momento de sua vida me levou a imaginar as noites mal dormidas de Clarice e de tantas outras mulheres que passam por situações semelhantes.

Ela tentava entender o que lhe acontecia, mas não compreendia nada senão a indignação que sentia por aquela experiência. Enfim, ela concluiu que encontraria paz e sossego novamente se começasse a trabalhar. Poucos eram os espaços que poderiam se tornar genuinamente seus naquele lugar. Além disso, essa grande mudança que ela estava por fazer gerou desconfortos em seu lar: “foi uma guerra em casa! Eu já tinha dois meninos. Mas aí eu comecei a trabalhar e meu marido entendeu que seria uma boa!”. (Clarice).

Como ela tinha o magistério, decidiu dar aulas no Jardim de Infância. Apenas fez um curso comum de formação naquela época: “era um dos primeiros cursos que saiu pra formação de professores de Jardim de Infância no Instituto João XXIII, isso há uns 30 anos atrás, eu não posso te precisar a data, mas há muito tempo, antes de 80, na década de 70.”.

Aí não foi difícil. Logo conseguiu emprego numa escola de religiosas perto de sua casa. Embora ela não encarasse dessa forma, ela iniciava sua carreira como professora na pré-escola e se sentiu realizada: “Achei o máximo né, trabalhar! E realmente me desvinculei da parte mais social, nada contra as pessoas daquela cidade”. O trabalho completou a vida de Clarice e, entre idas e vindas, ela não conseguiu mais deixar esse caminho para trás.

4.3.3 O magistério

“[...] nunca eu havia imaginado que ia trabalhar como uma executiva, como uma liderança!”. (Clarice)

A decisão de ser professora foi um grande passo na vida de Clarice. Não foi uma escolha tomada pelo desejo de ser professora em si, mas para transgredir uma situação na qual foi colocada e da qual não conseguia sair. Esta decisão apenas foi possibilitada porque ela tinha feito a Escola Normal. Talvez por isso Clarice se refira a ela como “aquela bendita Escola Normal!”. No final das contas, ela foi a sua salvação.

Salvação e redenção. Foi o início de uma carreira que ainda seria marcada por grandes mudanças e pelas escolhas da família e do marido. O seu primeiro trabalho foi numa escola de religiosas “como professora de Jardim de Infância, em 78”, quando se via cercada por uma crise de identidade.

Assim, a carreira de Clarice no magistério foi sendo sempre delimitada pela vida em família. Demoraria muito, ainda, para chegar o tempo em que as escolhas do marido não implicariam mais no abandono de seu caminho, que já estava esboçado.

Pouco tempo depois de começar a lecionar, dois eventos importantes aconteceram: Clarice engravidou novamente e seu marido mudou de emprego outra vez, o que lhes exigiria mudar de cidade. Ela decidiu, então, parar de trabalhar. Sentia-se completa novamente, com a experiência na escola e com a nova gravidez.

Contudo, a mudança do marido implicava em uma nova ruptura: enfrentar a vida em outra cidade, em outro Estado. Foi nessa época, já com três filhos, que Clarice passou a morar em Santa Catarina. Para sua sorte, numa cidade grande, onde existiam duas faculdades e onde ela se sentia próxima das plantações de seu avô novamente.

Sua adaptação não foi assim tão difícil dessa vez. A cidade em que fora morar, mesmo sendo do interior, era a cidade grande da Região, um pólo agrário e também de referência em termos de educação. Lá havia duas faculdades, e pouco tempo depois de chegar lá ela decidiu inscrever-se no vestibular para Pedagogia e lecionar novamente “pois já não estava mais de acordo”. Mais uma vez, “foi uma guerra em casa”.

Dizer ao marido que ia voltar a estudar e trabalhar não foi fácil. Ele “achava isso um horror, eu com três filhos sair pra ganhar aquele salário...”. Mas a relação de Clarice com o marido sempre foi de confiança, respeito e amizade. Assim sendo, mais uma vez ele a apoiou quando viu que “não havia mesmo jeito”. Nesta mesma época ela fez coisas diferentes e que lhe agradaram muito: “[eu fiz] o vestibular e depois um concurso pro Estado, pra ser professora da Rede, de primeira a quarta série. Eu trabalhei num bairro, trabalhei bastante, e tive, assim, algumas decepções... Eu fazia merenda pros alunos nesta época, bem interessante! Eu gostava muito desta escola!” (Clarice).

Esse foi um tempo bom para Clarice, de muito trabalho e de envolvimento em sua cidade. Ela se tornou também rotariana. Tudo seguia bem em casa, no trabalho e nas suas atividades na cidade, mas a faculdade não era para ela uma grande motivação. Esse tempo ainda não chegara.

Isso só aconteceria depois que se formasse, quando seu marido mudaria a direção de sua vida mais uma vez. Ele se tornara um professor na faculdade daquela cidade catarinense

onde haviam ido morar, e decidiu fazer um mestrado em São Paulo. Clarice não teve dúvidas: sem pestanejar foi com o marido e os filhos para São Paulo, de mala e cuia.

Em São Paulo encontrou uma nova realidade. Sem grandes nem claros objetivos, Clarice mais uma vez teve a chance de buscar um pouco de si mesma. Como já era formada agora, decidiu fazer um mestrado, idéia que seu marido apoiou sem restrições. Estava mais do que feliz. Achava um local onde podia encontrar aquilo que sempre buscara mesmo sem saber: mais entendimento, mais dedicação, mais seriedade, tudo aquilo que não encontrara no curso normal ou na faculdade que cursara. Ela se sentiu como nos velhos tempos em Porto Alegre, quando freqüentou cursos como o de História da Arte, fazendo o que queria e o que gostava.

Mais uma vez ela se encontrou e, desta vez, pôde fazer grandes revoluções no seu pensamento. Foi lá que começou a dar um novo sentido à educação, que se transformou, naquele momento, em sua grande paixão. Ela iniciou o mestrado, sem saber que ele significaria outra grande passagem em sua vida. Foi nessa época que ela construiu um grande sonho: ser pesquisadora, fazer o doutorado.

Contudo, ao voltar do mestrado, ela logo foi requisitada a dar aulas na faculdade de Pedagogia onde havia se formado e logo se tornou chefe de seus antigos professores da faculdade. E então não parou mais.

4.4 DIVA: AMOR E DEDICAÇÃO À EDUCAÇÃO

“[...] fui disparado uma profissional brilhante!” (Diva)

Diva é uma mulher vigorosa. Recebeu-me em seu escritório, no local onde trabalha nos dias de hoje. Com um aperto de mão muito firme e sem rodeios, logo foi se desculpando por não haver tido tempo de preparar “o material para minha entrevista”.

Nós havíamos combinado previamente que naquele primeiro encontro apenas conversaríamos sobre a pesquisa que eu estava realizando, pois ela queria saber mais sobre a entrevista em si, desejava organizar o nosso trabalho, preparar-se para as perguntas que eu viria a fazer.

Ela ansiava por ajudar minha pesquisa com dados de suas gestões e dos trabalhos que realizou como reitora, embora eu já tivesse lhe deixado claro ao telefone, quando agendamos o primeiro encontro, bem como na carta convite que eu lhe enviara, que se tratava de uma

pesquisa qualitativa que visava compreender a sua trajetória para tornar-se uma reitoria, importando-me a sua perspectiva e sentimentos a respeito desse caminho.

Desse modo, ative-me neste início de conversa em explicar mais detalhadamente a metodologia e os objetivos da pesquisa. Salientei que me interessava pelas histórias e narrativas de mulheres que chegaram à reitoria de universidades catarinenses; que interessavam as relações que se estabeleceram ao longo de suas trajetórias; suas visões a respeito dos acontecimentos e não os dados estatísticos de construção e evolução das universidades, embora eles pudessem ser considerados.

A professora, então, quis saber minha formação e começamos a conversar sobre assuntos não relacionados com minha pesquisa, a universidade que ela ajudara a construir ou seus consecutivos mandatos. Falamos, então, sobre estudos e leituras que nos interessavam, sobre as disciplinas em que tínhamos interesse e sobre os professores em comum que tivemos em nossas pós-graduações.

Desse modo, após lembrar antigas e novas cadeiras cursadas, marcamos um novo encontro, onde ela começaria por me falar mais de sua infância. Fui embora curiosa para conhecer mais dessa mulher corajosa e sonhadora criada no interior de Santa Catarina, em uma família humilde e numerosa, onde o trabalho ocupava papel essencial e que nem por isso deixou de acreditar na capacidade de transformação da realidade e no estudo como “o redentor do desenvolvimento.” (Diva).

4.4.1 Infância e Juventude

“Então, eu sempre fui guiada por uma grande utopia [...]” (Diva).

De onde vem um grande sonho? De onde vem uma grande fé? O que vai ao coração de cada homem que o faz um ser bondoso?

Diva é uma mulher forte. Ela é a sétima em uma família de dez filhos, cinco mulheres e cinco homens, todos criados “com valores bastante rígidos”, em uma família de classe média, “mais pra pobre do que pra média”. Por isso – e também por ser neta de italianos – escutou desde muito cedo em sua vida: “Quem no lavora, no manja!” Foi assim que aprendeu a dar valor ao trabalho.

Seu pai era motorista de caminhão. Vivia trabalhando. Mas naqueles tempos idos, “a economia prevalente na nossa Região era a exploração da madeira, então isso dava pra sustentar mais ou menos a família, mais ou menos bem”. De qualquer modo, sendo uma família grande, “era necessário partilhar tudo! Tudo mesmo!”.

Sua mãe era dona de casa e criou os filhos junto com o pai; os filhos foram educados “dando ao trabalho o maior valor e dignidade”. Outro esmero de sua mãe era pelo conhecimento:

A filosofia na minha casa era o seguinte: todos faziam o grupo escolar, era só o que existia, o Estado oferecia até o quarto ano primário, o antigo primário. E depois nós estudávamos em colégios de freira e de padre. Não para ser freira ou padre, estudava externo, fiz o Normal desta forma. Assim meus irmãos também fizeram. (Diva).

Mas Diva nunca se deteve às convenções, desde criança ela sempre “tinha um sonho a mais, pensamento à frente a mais, um desafio a mais”; ela sempre foi movida por um sentido de futuro e de construção, de renovação, de mudança e de crescimento.

Tomada por esse espírito e com o apoio de seus pais, Diva foi fazer o curso normal e não teve grandes dificuldades. Formou-se normalista ainda muito jovem: “No meu tempo, em 63, me formei normalista, professora, com dezessete anos, eu nem tinha dezoito anos ainda e nem podia fazer o concurso do Estado ainda. Eu era muito nova!” (Diva).

Nesta época ela ainda não se dava conta dos significados que ser normalista e jovem poderia ter em sua vida. Assim, escolher a profissão de professora e ter a coragem – e o privilégio – de continuar os estudos, ir para a universidade, seria apenas o início de um longo e árduo, porém, sempre prazeroso caminhar.

4.4.2 A escolha da profissão

*“Então a minha vida é permeada de pequenos grandes sucessos!
Pequenos grandes sucessos.” (Diva)*

A caminhada de Diva foi marcada pela decisão de ir para a universidade, uma de suas grandes vitórias. Terminado o curso normal, ela era ainda muito jovem e não podia prestar concurso público para ser professora do Estado. Por isso resolveu ir para a capital, único lugar onde poderia fazer um curso superior naquela época.

Mas isso não significava apenas estar indo para a universidade. Ela estava indo para a capital, e isso significava muito para uma menina do interior de seus tempos. No mínimo significava a renúncia, pelo menos provisória, do destino que lhe cabia como mulher, o destino de permanecer em sua cidade, casar-se, ter filhos e trabalhar em casa cuidando dos filhos, do esposo e do lar.

Diva decidiu fazer Pedagogia e foi estudar em Florianópolis a contragosto de sua mãe, após terminar o curso normal em sua cidade: “Naquele tempo, quem queria fazer faculdade só tinha Florianópolis! Não tinha outra faculdade a não ser Florianópolis. E eu resolvi fazer Pedagogia”.

Tal decisão não foi fácil para Diva e custou-lhe muito sacrifício, por mais que representasse um duplo privilégio: ir para a universidade e ser uma mulher na universidade. Por mais segura de si que fosse, e por mais que estivesse sempre um passo à frente de sua época, ela sentiu o peso de sua decisão e dos privilégios que perdera. Chegando à capital, Diva precisou trabalhar para sustentar-se, mas trabalho nunca foi problema para essa mulher que desde muito cedo aprendeu a valorizá-lo.

Os dias na universidade foram de dedicação e luta. Participou de movimentos estudantis, especialmente da alfabetização de adultos, através do método Paulo Freire. Em meio a isso, Diva conheceu o amor. Um pouco antes de se formar, se apaixonou e logo depois da formatura se casou.

Com isso, voltou para o interior com o marido. Foi morar em uma cidade do interior, porém, uma cidade com uma vocação muito forte para o trabalho e muito fraca para a educação, tanto que ela considerava o ensino muito fraco embora essa fosse uma cidade maior do que sua cidade natal. Ao se dar conta das deficiências da educação em sua Região, ela passou a lutar por mudanças, especialmente pela criação de uma instituição de educação superior, da qual participou desde os seus primórdios.

A vocação pelo ensino era muito forte em Diva. Ela sempre se considerou muito melhor professora do que mãe ou esposa. Essa consciência sempre presente nela é a mesma que lhe dizia que teria seguido um caminho diferente caso não tivesse se apaixonado e casado. “Se não tivesse casado... teria seguido outro rumo, provavelmente o acadêmico também, porém de maneira diferente.” Se não tivesse casado, Diva teria ido para a Bélgica fazer mestrado e doutorado. Ela não poderia jamais imaginar que sua renúncia pela academia, naquela época, significaria, mais tarde, a possibilidade de participar da criação de uma universidade e, com isso, a oportunidade de muitas outras pessoas fazerem um mestrado e um

doutorado, assim como outras oportunidades para si mesma⁴. Isso representa muito para essa mulher que sempre se doou através da educação e a excelência em sua carreira.

4.4.3 O magistério

“Sempre fui professora, ser professora foi o meu pano de fundo, vamos dizer assim. [...] minha vida foi sempre convergida ou convergente para o ensino ou para a educação, para falar melhor ainda.” (Diva)

Uma vez que desistiu de seu mestrado, Diva dedicou-se ao magistério. Esta vida foi beneficiada pela principal herança de seus pais: dedicação ao trabalho. Essa herança começou a ser lapidada ainda em Florianópolis. Ela dava aulas de Sociologia e Didática em um colégio confessional para poder sustentar-se. Desde essa época, Diva sempre se destacou como professora e depois, no ensino superior, onde sempre foi convidada para ser professora paraninfa e/ou homenageada: “sempre fui destacada e lecionei assim com muito vigor e afinco”. (Diva).

Logo que chegou ao interior, depois de casada, Diva recebeu o convite para lecionar também no ensino superior que se iniciava naquela cidade, como em toda Santa Catarina: “E eu tinha 24 anos, era jovenzinha e o meu processo foi enviado para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto com os outros e foi aceito de cara. Só muito tempo depois que eu fiz mestrado e doutorado.” (Diva).

Nessa época, ela trabalhou com muitos professores que “já tinham 50, 60 anos e estavam começando a estudar pra se capacitar em ensino superior”. Diva era uma das poucas pessoas no Estado com formação superior e por isso era requisitada e reconhecida. Desde este início, Diva passou a lutar pelo ensino superior: “foram anos de trabalho e de articulação”. Foram praticamente 20 anos de trabalho. Ela assumiu diversos cargos dentro da faculdade, depois foi diretora de Pesquisa, Ensino e Extensão. Coordenou o grupo de pessoas que lutavam pela criação da universidade e foi a primeira diretora mulher da faculdade.

Diva queria a criação da universidade, pois não se convencia daquela vocação exagerada para o trabalho em vigor naquela cidade onde fora morar. Acreditava que a cidade

⁴ Mais tarde Diva veio a fazer mestrado e doutorado, porém no Brasil e não na Bélgica como havia sonhado na época da faculdade.

precisava de cidadãos, seres pensantes, não apenas de fazedores, trabalhadores, bons operários.

Por isso acredita que sempre foi “guiada por uma grande utopia”. Na verdade, Diva ainda acredita ser guiada por essa utopia, onde a educação é a mola do desenvolvimento, “mas ultrapassando em muito essa fase e sendo realmente a educação aquilo que faz do indivíduo a sua essência e que pode transformar a própria sociedade” (Diva).

Essa concepção muito particular sobre educação se deve especialmente à leitura, que sempre fez parte de sua vida. Ela sempre foi uma pessoa que leu e estudou muito, sempre se interessou por Filosofia e Sociologia, que deram uma base forte à sua formação profissional, bem como arregimentaram o seu caráter e personalidade forte.

Diva acredita que isso foi dando a ela “uma grande capacidade de leitura do mundo e de papel, de função” [social]. Por isso talvez tenha sempre tomado para si a responsabilidade de construir, de fazer, responsabilidade que ela deseja poder conservar mais do que tudo na vida.

4.5 ELVIRA: ENCARANDO DESAFIOS, SUPERANDO OBSTÁCULOS

Durante o seu mandato como vice-reitora de uma universidade catarinense, Elvira sofreu um grave acidente que, teoricamente, deveria tirá-la do cargo. Mas o acidente não a impediu de ir até o fim, não a impediu de desejar e lutar pela sucessão, então, como reitora. Ela não se elegeu, e a decepção da derrota lhe ensinou que aquele seria o momento de parar, de cuidar de si.

Elvira me recebeu em sua casa com uma alegria e disposição daquelas que nos contagiam e alegam. Com um olhar radiante e sempre sorridente, Elvira é uma pessoa que transmite alegria. Logo que a encontrei, depois de alguns telefonemas, a imagem de alguém prestativo que eu havia feito não se desfez, mas aprimorou-se pelos relatos que remetem à graça, à dedicação, à luta e à superação de limites pessoais. Para essa professora, ser mulher sempre foi um diferencial e algo a ser comemorado, muitas vezes com alguns privilégios que marcaram uma época. Ser mulher significava ter uma educação especial e diferenciada, fazer certas tarefas em casa e ter uma profissão típica e de destaque.

A sala em que fizemos a entrevista, na casa de Elvira, era na verdade uma sala de estudos, uma biblioteca. Nela, um computador esperava nossa companhia em uma mesa de

madeira de cor clara, rodeada por armários embutidos do mesmo tom. Eu fiquei a imaginar quantos e quais livros eu encontraria naquelas prateleiras bem guardadas por portas envidraçadas. Elvira sentou-se na mesa à minha frente com um sorriso tímido no rosto e ali iniciamos nossa conversa. Ela estava um pouco atrás do computador, postura impecável para quem teve um acidente sério e danos quase irreparáveis em sua coluna. Mal sabia eu, antes de a ver ali tão decidida e pronta, que aqueles momentos lhe custariam um grande esforço.

Elvira me disse que, se precisasse, interromperia a nossa conversa. Mas não o fez. Praticamente duas horas depois que iniciamos a conversa, olhamos as duas para a janela daquela sala e vimos que o dia já estava com os minutos contados. Era quase noite e não vimos o tempo passar. Espantada, ela então se desculpou por não ter nem sequer me oferecido algo para beber. Levantou-se com certa dificuldade e logo voltou trazendo dois copos de água em uma pequena bandeja de prata.

Naquele rápido instante em que nos demos conta de que as horas haviam passado, com a satisfação de quem cumpriu um esperado trabalho, observei com calma a sala ao meu redor mais uma vez e fiquei imaginando Elvira em seu gabinete na reitoria. Fiquei a pensar que os ornamentos que fazem parte daquele ambiente decerto muito lhe agradavam: os quadros, a tapeçaria, os troféus em estantes envidraçadas e as obras de arte. Tudo organizado, belo, do jeito que ela aprendera a apreciar desde a mais tenra infância.

4.5.1 Infância e juventude

“Meu pai sempre comprou livros de histórias, mesmo naquela época que a gente não tinha muitas coisas...” (Elvira).

Elvira nasceu em uma família unida, muito unida. Seu pai gostava das coisas organizadas e sua mãe sempre foi prestimosa e dedicada ao lar, aos filhos e ao marido. Elvira gosta das coisas bem organizadas e tem apreço pelas belas artes.

Seu pai era contador, um funcionário público de origem humilde e que, desde muito cedo, teve que trabalhar para se sustentar e, por isso, “tinha certa frustração, porque ele não conseguiu estudar tudo aquilo que ele queria. [...] Mas era um homem extremamente inteligente e sempre dizia assim: ‘Se eu tivesse estudado seria engenheiro, seria isso, seria aquilo.’” (Elvira).

A frustração do pai era bem compreendida e as da mãe, talvez desconhecidas. Sua mãe sempre foi uma mãe dedicada. Assim, ambos foram influências marcantes na vida dessa mulher que, desde a mais tenra infância foi destinada a ser professora. Na escola, a dedicação era total, não apenas de sua parte, como também pela ajuda de seus pais, que se empenhavam em dar-lhe o melhor estudo possível à época. Além disso, havia uma grande

[...] participação da família na vida escolar, na formação. Na época a gente tinha... como é que é? Economia doméstica. Mesmo no primário, bordado... Então, a minha mãe bordava... Isso eu tenho ainda: eu fazia um bordado e a minha mãe fazia o acabamento, com bordado, com crochê... essas coisas! Então foi assim a minha formação. (Elvira)

Sempre foi perceptível para ela, desde muito cedo, que ser mulher significava ter certos privilégios: sempre estudou em escolas particulares, sempre teve as roupas distintamente traçadas e costuradas. Os irmãos sempre estudaram em escolas públicas e, embora também fossem bem vestidos, “era diferente”. Esse era um modelo bem típico da época. Elvira só conheceu a escola pública quando seu pai ficou doente e todos os recursos da família se concentraram nessa contingência.

Em casa, os privilégios por ser a única menina se convertiam em certas obrigações e tarefas bem definidas. Isso também se refletia no estrito âmbito que se imaginava para sua vida pública: ser professora sempre foi algo que a família desejava para ela e que ela incorporava em seu íntimo. Mesmo com dificuldades, ela terminou os estudos. Fez o curso normal na Escola Federal de Educação. Sempre se esperou que ela fosse professora. Ela mesma comentou que nunca se incomodou com essa pretensão de seus pais, tanto que isso acabou sendo inclusive um sonho seu. Quando fez estágio no curso normal, destacou-se entre as demais normalistas e foi empregada na mesma escola em que estagiou, para orgulho seu e de toda a família.

Ser normalista era algo comum em sua juventude, ao menos para as meninas da capital, de um nível social e cultural diferenciado, de famílias que davam valor ao estudo. Na época, o curso normal era um diferencial: ao mesmo tempo em que marcava certo papel para a mulher, representava também um *status* social. No seu caso, não sendo de uma família de posses, mas que valorizava o estudo, era desejo de seus pais que ela estudasse.

A leitura sempre fez parte de sua vida. Elvira participou de uma época em que era ainda comum que as famílias se reunissem em torno da leitura ou, de outro modo, que a família – e as crianças – fosse envolvida pela leitura, como na hora de dormir: “Meu pai sempre comprou livros de histórias. Mesmo naquela época que a gente não tinha muitas

coisas, ele sempre comprava, embora não fosse uma pessoa rica. Ele gostava de sempre trazer revistinhas, coisas pra gente ler. Ele gostava muito de contar histórias.” (Elvira).

Elvira se lembra dessa época com emoção. Suas memórias me trouxeram o som dos sapatos de seu pai entrando em casa no fim do dia, louco para se encontrar com seus cinco filhos e dar-lhes um novo livro de histórias. Elvira era a mais velha e tinha quatro irmãos homens.

A televisão não existia naquela época, só apareceu na cidade quando Elvira já tinha uns 12 ou 13 anos de idade. Então, todos os dias depois do jantar seu pai reunia as crianças em sua cama para contar-lhes histórias: “histórias de Pedro Malazarte, contos de fadas, histórias de bruxas.” Essas histórias sempre fizeram parte do imaginário dessa menina que, dessa forma, foi aprendendo a apreciar a literatura e, depois, fez disso sua profissão.

4.5.2 A escolha da profissão

“Então eu acho que eu aprendi a apreciar literatura, arte, tudo isso por conta dessa infância que eu tive...” (Elvira).

Com a voz embargada, Elvira lembrou que seu pai tinha certas habilidades artísticas e sempre se esmerava em ajudá-la quando menina. Ele ilustrava seus cadernos com desenhos e pinturas dos temas que ela estava estudando:

[...] ele gostava muito de fotografia, batia fotos da gente e eu lembro que quando a gente era criança não existia foto colorida, era tudo preto e branco! E o meu pai coloria as fotos! Da seguinte forma: ele pegava lápis de cor, raspava e fazia os montinhos. Também não tinha cotonete, então, ele enrolava algodão num palito e com aquelas raspas do lápis de cor ele coloria as nossas fotos! Então, eu acho que eu aprendi a apreciar literatura, arte, tudo isso por conta dessa infância que eu tive que foi assim... muito bonita e que foi assim... muito organizada. (Elvira).

Talvez tenha sido este gosto pela literatura que a tenha feito escolher, dentre as profissões possíveis para ela, a faculdade de Letras. Assim como Alda, Elvira destacou os significados que a leitura sempre teve em sua vida e, especialmente, na escolha de Letras como profissão. Quando fala disso, relembra com alegria do passado e de como a leitura fazia parte de sua vida e de sua infância. Recorda-se das noites compridas em que seu pai entrava em seu quarto e, pela janela, espiava os movimentos de sua avó que, na casa que ficava atrás

da de Elvira, permanecia acordada lendo até tarde, iluminando a noite escura que já fizera todos adormecerem.

Elvira lembra com emoção e alegria de sua avó, e como ficava impressionada com o quanto ela gostava de ler, uma pessoa que buscava saber tudo, ler tudo:

Então, ela ia nas vendas, não tinha mercados, e eles embrulhavam coisas em jornal... E ela chegava em casa e a gente às vezes ia jogar fora o papel e ela dizia: ‘Não, não! Deixa a vovó ler o que está escrito aí nesse papel!’ Aí me lembro bem de ver a minha avó desembulhando o papel e desamassando-o para poder ler o que tinha nele. [...] E ouvia os rádio, as coisas, as notícias! E essa imagem eu tenho da minha avó! E esse gosto por ler, isso também era dela... tudo ela lia, tudo ela sabia! (Elvira).

No curso de Letras, então, realizou-se. Estudava e trabalhava ao mesmo tempo. Nessa época, começou “a dar aula de Inglês, dava aula na Academia do Comércio. Dei aula de Inglês ali, num colégio de padres e aí me formei e fiz um concurso pro Estado e passei a ser professora no Ginásio, no Primeiro Grau.” (Elvira). Logo que se formou, ela se casou e o casal teve três filhos, todos com quatro anos de diferença entre um e outro.

4.5.3 O magistério

“... [eu imaginava] que eu daria aulas pro prezinho, primário, ginásio e depois na universidade! E assim eu fui fazendo... e assim fiz!” (Elvira).

Quando os filhos vieram, Elvira não deixou de lecionar. Embora sempre tenha trabalhado fora de casa, Elvira gosta muito das coisas da casa; ela gosta de estar atenta às coisas da casa. Sempre contou com alguém para ajudá-la nos trabalhos domésticos, mas sempre controlou tudo de perto. Sempre que chegava em casa ela se dedicava só aos filhos: lições, brincadeiras, comidas, costuras.

Ser professora, educar, sempre foi, então, algo esperado e ansiado por Elvira. Ela sempre direcionou seus esforços para isso, planejando cada passo dado dentro de sua trajetória, diferente das outras professoras deste estudo que, muitas vezes, foram simplesmente pincadas, puxadas mesmo para certas direções.

Assim, sendo muito organizada e metódica, sempre idealizou suas escolhas. Ela sempre projetou sua caminhada: “como eu comecei dando aula pras crianças no prezinho, antes de entrarem na primeira série, [eu imaginava] que eu daria aulas pro prezinho, primário, ginásio e depois na universidade! E assim eu fui fazendo... e assim fiz!” (Elvira).

Elvira se descreve como uma pessoa tranqüila, porém otimista, que acredita nas pessoas e na vida e se diz determinada. E isso se reflete inclusive na sua carreira como professora: foi professora em todos os níveis. Conforme foi se especializando, foi ascendendo em sua profissão.

Talvez tenha sido esta sua personalidade que a fez continuar num momento de extrema dificuldade, quando sua saúde ficou muito debilitada por causa do acidente que sofreu. Em suas palavras: “Quando eu me ponho para fazer uma coisa, eu dificilmente desisto, vou em frente. Tenho sempre uma atitude positiva perante os fatos, por pior que eles sejam, eu acho que você não pode desistir porque o ser humano tem capacidade de superar suas dificuldades. Sou uma pessoa religiosa, tenho bastante fé.” (Elvira).

Certamente essas virtudes a ajudaram a seguir em frente naquele momento em que muitos teriam desistido, até porque seus médicos recomendaram a ela que parasse suas atividades, de modo a ter uma recuperação plena. Ela não desistiu e seguiu em frente. Escreveu seu próprio caminho e mudou a história de sua instituição.

5 A TRAJETÓRIA DAS REITORAS EM SANTA CATARINA: UMA HISTÓRIA DE/EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, apresento o resultado da análise que construí a partir dos dados coletados com as mulheres que se tornaram reitoras de universidades em Santa Catarina. Esta construção está baseada nas narrativas dessas mulheres sobre a trajetória que as levou a serem reitoras.

As histórias que aqui apresento falam sobre ser mulher, executiva, falam sobre liderança, sobre o ensino superior em Santa Catarina. As narrativas que descrevo neste capítulo contam um pouco sobre como foi nascer, crescer e tornar-se mulher numa época que desencadeava importantes transformações nas relações de gênero da sociedade brasileira; uma época que se revelou de expressiva importância para a criação e evolução das instituições de ensino superior em Santa Catarina.

Para além dos objetivos deste estudo, as mulheres que participaram desta pesquisa mostram que suas trajetórias são histórias em construção, ainda hoje, quando a maioria das mulheres com quem trabalhei já não são mais reitoras. A análise que apresento se coloca, então, como parcial, inacabada.

Compreender trajetórias dessas mulheres exigiu que eu buscasse ver, através dos olhos destas mulheres, os diferentes tempos que elas viveram e as várias experiências que tiveram, o que sentiram, o que conservaram, o que desconsertaram, o que construíram, pelo que lutaram.

Nas seções que compõem este capítulo, procuro descrever estas trajetórias; são histórias de um tempo, de espaços e escolhas; são histórias da educação, do ensino superior catarinense; são histórias que repercutem ainda hoje na vida de muitos homens e mulheres na formação superior catarinense; histórias que serão ou não contadas para nossos filhos; histórias que podem ajudar a compreender os novos caminhos e escolhas das mulheres.

5.1 AS MULHERES E SEU TEMPO: ESPAÇOS POSSÍVEIS, CAMINHOS LIMITADOS

As narrativas das mulheres deste estudo falam de lugares comuns, espaços sociais nos quais elas viveram, onde aprenderam (ou não) a ser mulheres. Nas memórias destas mulheres estão impressos lugares, espaços pelos quais transitaram, espaços que se inscreveram dentro

delas e nos quais elas se inscreveram. A lembrança destes espaços trouxe a memória de ambientes específicos, locais marcados por uma época, espaços definidos e criados social e culturalmente, espaços vividos por elas.

As narrativas das reitoras me levaram a perceber que certos espaços foram muito bem definidos assim como foram definidores de suas trajetórias; espaços que elas só tiveram acesso pelo fato de *serem mulheres, em uma época específica*.

Nesta seção, apresento algumas narrativas que falam desses redutos assegurados às mulheres deste estudo. Eles representam os *espaços possíveis* para estas mulheres, mostram como seus caminhos foram moldados por estes espaços e por eles *limitados*.

5.1.1 O curso normal: espaço assegurado, *status* diferenciado

O curso normal foi, na época em que estas mulheres eram jovens, um importante espaço modelador da vida e dos papéis femininos no Brasil. Todas as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina passaram pelo curso normal ou pela escola normal.

Todas as reitoras catarinenses foram normalistas. O curso normal representou para as mulheres deste estudo uma das prerrogativas de formação feminina de suas épocas. Para elas, moças de boa família, este curso tornou-se obrigatório, não por que quisessem lecionar, mas porque este se tornou um modelo de suas épocas.

Continuar os estudos, quando as reitoras eram moças, representava uma grande vitória, um símbolo de poder a que muito poucas tinham acesso. Ultrapassar o que seria hoje para nós o ensino fundamental era algo a se comemorar. Porém, para as mulheres da época, o curso normal era, na maioria das vezes, uma convenção a se cumprir: “Fiz a Escola Normal, aquela bendita Escola Normal, que eu acho que todas as mulheres da minha idade devem ter feito, né? Parei de estudar para casar. Casei.” (Clarice).

Clarice não queria fazer o normal, porque sua família entendia que a educação era “um caminho, independente de casar ou não”. Depois disso, parou os estudos e realizou-se como mãe e esposa.

Elvira e Diva também fizeram o curso normal porque suas famílias entendiam que deviam fazê-lo. Porém, o fizeram com algum nível de interesse, porque já desejavam ser professoras. “Meus pais admiravam muito [essa profissão]. Até porque naquela época tinha

um prestígio... Então eles conheciam algumas pessoas que eram normalistas, mulheres e tal, e eles admiravam muito!” (Elvira).

Além disso, para Diva, assim como para Bernadete, o curso normal representou a única ponte possível para o ensino superior, a única forma de saírem do reduto de suas pequenas cidades. Ambas desejavam continuar os estudos. Diva já almejava ser professora, Bernadete não: queria ser engenheira. Porém, era desejo de ambas sair do interior. Então, o curso normal cumpria este duplo papel: sair do interior (de casa) e ir para a Capital (a faculdade). O curso normal foi, para essas duas mulheres, uma etapa necessária para chegar à universidade e fugir do destino que lhes seria reservado se ficassem no interior, sem estudos: o de casar, ter filhos, cuidar da casa.

Bernadete saiu do internato, no qual estudava em Florianópolis, e voltou para sua cidade para fazer o curso normal, que passou a existir nessa época. Contudo, ela o fez porque era a sua única opção: “Eu queria fazer o Científico, mas não dava”. Bernadete contou que sua grande decepção e motivo de mágoa se deviam ao fato de que o nível de dificuldade que encontrou “no curso normal era muito diferente [do Internato em Florianópolis]. Era muito menos complexo e eu ficava incomodada”. Bernadete descreveu como o curso era fraco e como a essência do curso lhe causava irritação:

[eu comecei a estudar] algumas coisas pelas quais eu não tinha absolutamente nenhum interesse: biologia educacional... não sei o quê... didática... eu não gostava! E aí eu me refugiei em Sociologia, porque aí quem dava Sociologia era o padre João Maria, recém chegado de um pós-doutorado na Suíça! [...] (Bernadete)

Sendo uma aluna brilhante que se destacara no internato, o curso normal foi para Bernadete “um mar de desespero”, pois não via sentido nas coisas que estudava, além do descontentamento com o nível dos professores e de suas exigências, quase nulas ou incoerentes.

Já para Alda, fazer o normal significou uma busca de legitimação da atividade do magistério, uma complementação desejada e necessária para sua vocação. Alda já lecionava desde a adolescência, antes mesmo de terminar o ginásio, escondida do pai e só não fez o normal antes, pois ele não existia em sua cidade:

A [minha] cidade era uma cidade pequena, todos se conheciam, e nesta época tinha somente o segundo grau Técnico em Contabilidade. Eu fiz esse curso e de manhã eu lecionava no grupo Dom Pedro. Depois é que eu fiz o curso normal, na época era Normal. Não tinha outros cursos, não tinha faculdade. Eu trabalhava também numa escola evangélica, que hoje é um colégio. (Alda)

A exemplo das reitoras, o curso normal representou, para muitas mulheres dos anos 60, uma porta importante para o mundo profissional, mas especialmente, para o ensino superior, o qual foi, para algumas delas, a única possibilidade de fugir das “determinações” de uma época para o feminino. A seguir, descrevo como foi vivido por estas mulheres o espaço do ensino superior.

5.1.2 O ensino superior: espaço privilegiado para poucas

Até a década de 1960-70, o ensino superior ainda era um espaço muito restrito, a que poucos tinham acesso, muito menos as mulheres. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) surgiu nesse período, pela junção de várias escolas independentes de ensino superior que haviam sido criadas na capital ao longo do tempo.

Mesmo assim, todas as entrevistadas fizeram uma faculdade, o que representou para elas uma grande conquista. Bernadete, Diva e Elvira formaram-se na Universidade Federal de Santa Catarina, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A primeira fez o curso de Filosofia e as outras duas, o de Letras. Apenas Elvira morava em Florianópolis quando foi aluna na UFSC. As outras duas viviam em cidades do interior do Estado.

Clarice e Alda também fizeram faculdade em Santa Catarina, porém, só mais tarde, em instituições isoladas de ensino superior, as quais só recentemente se tornaram universidades. Clarice, embora fosse de outro Estado, casou-se logo após o curso normal e só veio a fazer faculdade de Pedagogia quando já tinha três filhos, quando já morava em Santa Catarina. Alda, por sua vez, resolveu estudar Letras quando surgiu uma faculdade que oferecia esse curso perto da cidade onde morava.

Levando em consideração a época em que viveram, três são as circunstâncias que chamam a atenção, no fato de as reitoras terem conseguido chegar ao ensino superior: primeiro, elas pertenciam a um pequeno grupo privilegiado de pessoas que chegaram à universidade naquela época, década de 1960; segundo, faziam parte de um grupo ainda menor: o das mulheres no ensino superior. Por último, estudaram durante o período da repressão política, que acontecia também dentro das universidades catarinenses, e da resistência que se fazia, em especial, através dos movimentos estudantis da época. Estas questões estão entrelaçadas e são de difícil compreensão, se pensadas de forma isolada.

A primeira questão retrata não apenas uma realidade catarinense da época, mas também da realidade brasileira, dizia respeito ao ensino superior que se estabelecia. As mulheres deste estudo fizeram parte das primeiras turmas das faculdades que freqüentaram. Assim, ter o diploma de uma faculdade era um grande diferencial:

Eu fiz parte de um seletivo grupo de 11 pessoas que tinha faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Região! Tanto que eu fui convocada para dar aula de Didática numa faculdade [que estava iniciando no interior, na cidade onde eu fui morar depois de formada]. Era a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha quatro cursos: História, Geografia, Letras e Matemática. E eles me convocaram para dar aulas. (Diva)

Quando Alda decidiu estudar, já começavam a aparecer as primeiras fundações que criaram as primeiras faculdades em Santa Catarina. Na época, ela já era professora e teve que enfrentar a dificuldade de sair de sua cidade para estudar e ainda continuar dando aulas. Por coincidência, Diva foi professora de Alda na faculdade.

A segunda questão retrata a dificuldade da maioria das mulheres em superar as barreiras impostas pelos estereótipos de sua época. Conseguir avançar nos estudos era uma vitória por si só. Bernadete se refere a essa oportunidade como um privilégio: “Nós, como mulheres, éramos, assim, pioneiras no ensino superior catarinense.” (Bernadete).

Diferente de hoje em dia, quando o ensino superior é um caminho quase certo e obrigatório para muitas mulheres, especialmente para mulheres de uma classe média/alta, cursar o ensino superior não era comum na década de 1960. Primeiro, porque, como já foi comentado, eram poucas as faculdades existentes; depois, não era comum que moças fizessem a faculdade, especialmente no interior. No máximo esperava-se que fossem professoras de crianças, o que não exigia formação superior à época.

Mesmo para mulheres que viviam em cidades onde o ensino superior já era uma realidade, como no caso de Clarice, não era muito comum que elas chegassem à faculdade. Clarice até tinha vontade de fazer faculdade, mas Arquitetura, o que sua formação no curso normal não lhe permitia. De qualquer forma, ela queria mesmo se casar.

Clarice só veio a fazer uma faculdade mais tarde, quando ela já tinha três filhos, na década de 80. Aí, a escolha do curso foi definida não tanto por vocação, ao menos até então, mas pela afinidade com sua formação no normal e com a pouca, mas satisfatória experiência que teve em uma escola infantil. Nesta época, Clarice já se identificava com o magistério:

Fiz pedagogia porque eu morava em uma cidade pequena de novo e só tinha as licenciaturas. Então, assim, por falta de opção, ou dentro desta quantidade de

opções, eu optei por Pedagogia que já tinha alguma coisa a ver com a minha formação. (Clarice).

Assim, para a maioria das mulheres deste estudo, a universidade constituiu-se em um espaço privilegiado a que poucas pessoas tinham acesso. E, por serem mulheres, isso representava um duplo privilégio: ser uma mulher na universidade.

Na época, o desejo de fazer uma faculdade era, para algumas mulheres, a maneira de ocultar outro desejo: o de fugir das convenções estabelecidas para elas no seu tempo. Assim, fazer uma faculdade representava, às vezes, sair de suas cidades, adiar compromissos já estabelecidos. Diva e Bernadete tiveram que ir a Florianópolis fazer faculdade, pois na época era a única opção, uma vez que ainda não existiam faculdades em suas cidades.

Tanto Diva quando Bernadete sabiam que o que se esperava delas é que fossem, no máximo, professoras. Esperava-se delas que se casassem e tivessem filhos. Porém, ambas lutaram para estudar, saíram de suas cidades, trabalharam para se sustentar, alimentaram um sonho que haviam criado na adolescência e que tinham esperanças de ver realizado.

Para Bernadete, fazer faculdade representava um “conflito entre querer ir e não poder ir”. Mas este *poder ir* para a faculdade não estava tanto relacionado a questões financeiras. Seu pai era um comerciante forte em sua Região, ele tinha “quase que uma loja de departamentos, daquelas que se dizia de secos e molhados”. Sua família tinha condições financeiras, os filhos todos estudaram em internatos da Região, porém, faculdade “já era demais”, e significava adiar o compromisso do casamento, o qual havia sido há muito estabelecido.

A solução para Bernadete foi vir para Florianópolis como professora da rede estadual, para a qual ela já havia feito o concurso depois do curso normal. Vir para Florianópolis como professora do Estado foi a sua desculpa, pois paralelamente a isso ela já havia se inscrito no vestibular, sem que seu pai soubesse. Nem por isso esse período lhe foi mais fácil. A briga com a família foi inevitável.

Diva também viveu a mesma situação. Ela não se conformava com os destinos determinados para ela: “[eu] achava que devia alçar vôos mais altos”. Ela não queria namorar, casar, ter filhos. Ela queria se “ver longe daquele reduto” que representava para ela o interior: “eu queria me ver já longe...” (Diva).

Era 1963, Diva tinha apenas 17 anos e queria ir para Florianópolis, para estudar. Sua mãe era “totalmente contra, porque ela queria que a gente ficasse na nossa cidade: ‘Você já se formou. Ano que vem você pode concursar no Estado. Trabalhe e fique aqui que nós precisamos’.”

Diva insistiu tanto que conseguiu ir para Florianópolis, contudo sob uma condição imposta por sua mãe: que ficasse morando no colégio das freiras. E lá ela ficou, ao mesmo tempo em que trabalhava na escola da congregação e estudava na UFSC.

A terceira questão importante relativa ao ensino superior se refere ao fato das reitoras terem freqüentado a universidade em um período marcado pela repressão política no país. Era uma época de muitas mudanças sociais e que foi de extrema importância para a (re)construção de suas identidades.

Bernadete veio para Florianópolis com uma auto-estima baixíssima, pois tudo o que esperavam dela era o casamento e ela havia ido contra essa expectativa. Até então, ela não se via como dona de casa, nem como filósofa, nem como professora de Filosofia. O que ela realmente queria era cursar Engenharia, mas isso seria muito difícil, tendo em vista que não tinha base para enfrentar um vestibular nessa área.

Então, iniciou o curso de Filosofia sentindo-se inferiorizada. Ela ainda não imaginava que a universidade seria um recomeço, uma oportunidade de afirmar-se como pessoa, de ser aceita por suas capacidades e por todos os dons que ainda não haviam despontado, além da oportunidade de participar dos movimentos estudantis e políticos de sua época. Estes fundariam a base para uma nova identidade, e essas experiências marcariam sua vida e sua postura perante os acontecimentos futuros.

Conforme descreverei em mais profundidade adiante, foi na época da faculdade que Bernadete iniciou um processo de auto-conhecimento, o qual também permitiu que os outros a conhecessem e descobrissem seu potencial. Foi somente após um longo e difícil ano, em que entrou e saiu da sala de aula sem ser percebida, que obteve o reconhecimento dos colegas. Um belo dia, um professor perguntou ao grupo quem era a moça que havia tirado o único dez numa prova muito difícil de lógica. A moça era Bernadete. Desde então ela passou a ser reconhecida e tornou-se engajada nos movimentos estudantis característicos daquela época: protestou, festejou, fez amigos e perdeu outros.

Diva também viveu esse mesmo período de indignação e de fortalecimento de sua identidade pelos ideais jovens de sua época:

[...] 64 era o ano da Revolução, o ano em que eu entrei na universidade. Sempre fui uma pessoa engajada, só não sofri punição, nenhuma punição da polícia da época, porque a gente sempre se cuidou muito pra isso, mas participei de muitos movimentos sociais, de movimentos dos estudantes... de diretório, eu sempre fui uma pessoa engajada... (Diva).

Diva se tornara uma ótima alfabetizadora e nos anos em que esteve na universidade participou das atividades do movimento de alfabetização que aconteciam “no restaurante universitário, que era dos estudantes”. Ela participou de todo esse processo, sofreu com os “anos de dureza”.

Da mesma forma, Elvira também se recordou desse tempo difícil, nos quais a coordenadora de sua faculdade entrava na sala de aula e ameaçava os alunos com os decretos que visavam manter a *ordem, a moral e os bons costumes*:

Eu entrei na faculdade em 69 e a revolução foi em 64, então era bem o período da ditadura. Era um período em que a coordenadora do curso, não era esse nome, mas ela entrava na sala e ameaçava. Não queria nem saber se os alunos estavam falando de política... só porque era um curso grande, devia ter uns 20, 30 alunos [...]. E se a turma estava um pouco mais agitada, ela já vinha ameaçando, acho que era com o 477, não lembro bem, mas era um decreto que proibia qualquer manifestação. Era uma época bem difícil, daquelas manifestações estudantis. (Elvira)

Embora Elvira não se identificasse com a agitação ou com os protestos na praça, ela viveu esse período e sofreu experiências marcantes: “foi bem nessa época da ditadura, da repressão política. Eu tinha uma amiga cujo namorado era bastante envolvido... e que foram daqui pra lá... outros foram presos, depois, na época da grande reforma universitária.” (Elvira).

Assim como Diva e Bernadete, Elvira também foi fortemente influenciada por aquele período dentro da universidade. Talvez por isso, mais tarde, ela viesse a ser sempre identificada por seus pares como uma “pessoa de esquerda”. Embora não se considerasse uma pessoa política, ela liderou muitas batalhas dentro da universidade onde se tornou professora. Concentrar-me-ei nesta história mais adiante. Agora seguirei descrevendo outros espaços pelos quais estas mulheres passaram.

5.1.3 O magistério: as mulheres como professoras

O magistério foi um destes espaços. Todas as reitoras catarinenses têm em comum entre si o fato de terem sido professoras em diferentes níveis antes de entrarem para o ensino superior. Essas mulheres estão entre aquelas para quem o curso normal se tornou obrigatório para a atividade do magistério.

Essas mulheres são de uma época em que se tornou cada vez mais comum o magistério como uma profissão feminina. Ser normalista, professora, garantia um *status* diferenciado para elas e suas famílias. Mas o magistério teve diferentes caminhos para estas mulheres.

Alda sempre quis “ser *fessora*”. Lecionou escondida, sem a permissão do pai, desde muito nova. Então, fez o normal e mais tarde completou os estudos com a faculdade, mas apenas como forma de aperfeiçoamento. O importante, segundo ela, é que sempre fez o que quis:

[...] eu fazia o que eu gostava. Eu lecionava aulas de português e inglês. No Colégio Nosso Senhor eu dava somente português, e no Princesa Isabel, eu dava português e inglês no... o que seria hoje ensino fundamental... no tempo do ginásio. E no segundo grau eu dava só português e, depois, no terceiro grau eu dava só português.
(Alda)

Bernadete, por outro lado, não sonhava ser professora. Ela dedicou sua vida ao ensino superior. Ali ela descobriu condições de exercer uma atividade com mais liberdade. Mesmo assim, só foi lecionar atendendo aos apelos de um velho amigo e professor do normal, o padre João Maria que, ao fundar a faculdade na pequena cidade de Bernadete, convidou-a a fazer parte do quadro docente. Ela era uma das poucas pessoas graduadas da Região.

Por sua vez, para Clarice, o magistério foi o meio que ela encontrou de (re)construir sua identidade e auto-estima num momento em que nada mais fazia sentido em sua vida e em que se via diluir em função dos desejos dos *outros*. Trabalhar com crianças foi o início de uma relação de amor que estabeleceria mais tarde com a educação.

Já Diva sempre teve amor à educação. Desde nova sempre acreditou no seu potencial transformador. Durante os anos de faculdade, tornou-se uma excelente educadora. Nunca deixou de lecionar, mesmo quando se viu envolvida com o ensino superior. A sala de aula sempre foi para ela um prazer, fonte de grande satisfação pessoal.

Elvira também sempre desejou ser professora. Mesmo antes de entrar para a faculdade ela já lecionava. Ela planejou toda sua carreira. Desde pequena, ela queria, sonhava com o magistério e foi incentivada pelos pais a seguir esse rumo. Ainda no curso normal, foi muito influenciada pela diretora da escola onde estudava: “[...] isso realmente me motivou como professora! Ela foi uma pessoa que me influenciou bastante... [porque] a escola funcionava muito bem... era um exemplo de como as escolas deveriam ser”.

Na época em que essas mulheres se tornaram professoras, as escolas se tornam para elas uma extensão de seu lar, um espaço que se tornou legítimo a elas como outro sempre fora: o da família.

5.1.4 A família: as mulheres como esposas e mães

“Não, eu jamais imaginava [ser uma executiva]. Eu imaginava casar, ser feliz pra sempre!” (Clarice).

“Mas o meu modelo não é o modelo de mãe e de esposa, embora tudo funcione normalmente, fui disparado uma profissional brilhante!” (Diva).

Falar do espaço da família por último é uma tentativa de quebrar com a ordem de importância imposta ao papel da mulher como mãe e esposa, muito comum hoje em dia do que em tempos atrás. Se para algumas mulheres deste estudo casar e ser mãe era seu grande sonho, para outras não.

Mas nem por isso, falar da família por último representa um valor menor desta categoria. Considero essa ruptura importante por sugerir que ser mãe e esposa não é o mais importante para algumas mulheres, a exemplo de Diva, e que nem sempre a opção de ter uma família se dá em detrimento da profissão.

Das cinco mulheres que se tornaram reitoras de universidades catarinenses, quatro são casadas e têm filhos. Clarice foi a única que se casou logo após terminar o curso normal. Para Bernadete, Diva e Elvira, o casamento aconteceu depois, ou em decorrência de terem frequentado uma faculdade. Elvira e Diva conheceram seus respectivos maridos enquanto estavam fazendo faculdade. Bernadete terminou a faculdade e voltou para sua cidade para casar. Alda nunca se casou.

Suas histórias são muito diferentes, assim como os significados que elas atribuem às experiências de ser mãe, esposa, ter um lar para cuidar e às formas como elas vivenciam essas experiências. Para Bernadete, o casamento foi algo quase que predestinado, algo definido pela família, legitimado pela sociedade e sobre o qual pouco controle pôde ter.

Para Diva e Elvira, o casamento veio como uma escolha, mas ainda assim, num período de suas vidas em que esta escolha teve reflexos importantes em suas trajetórias.

Ambas escolheram seus maridos durante o período em que estavam na faculdade. Ambas viviam momentos de suas vidas em que parte significativa de suas identidades se formava: Diva e Elvira sonhavam fazer mestrado no exterior. Mas elas resolveram se casar. Mas isso não as impediu de seguirem no magistério. Para elas não houve dilema – mesmo que parcial e momentâneo – não houve necessidade de escolher entre a carreira e a família. Para elas, o trabalho fazia parte do projeto de terem uma família, fazia parte da vida e não podia ser dela separado. Elas viveram esse projeto de formas diferentes: Diva foi morar no interior, Elvira permaneceu em Florianópolis.

No caso de Clarice, casar, ter filhos, uma família, sempre foi seu maior sonho. Ela relata, no entanto, que na época em que assumiu o compromisso com o marido, “não tinha muita clareza se tinha que trabalhar ou se não tinha que trabalhar”. Clarice era muito nova. Ela tinha seus 18 anos e “estava encantada com o casamento, então aceitei a condição de...”.

Clarice calou, mas certamente se referia aqui à condição de esposa, mãe, responsável pelo lar que construiu com seu marido. No entanto, Clarice só aceitou essa condição enquanto ela estava se sentindo bem com a família e com as oportunidades que a cidade onde moravam lhe dava. Logo depois de casar, Clarice e o marido se mudaram para Porto Alegre e lá ela fez “vários cursos, não de graduação... história da arte, grafismo... tudo que tu imaginas de cursos complementares... mas sempre voltada para o lado mais feminino, digamos assim, eu fiz basicamente tudo”.

A grande mudança que a faria sentir-se insatisfeita com a vida que levava viria pouco tempo depois, quando sua família se mudou para uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, um lugar muito bairrista e provinciano, na concepção de Clarice. A partir daí, sua vida foi invadida e ela sentiu necessidade de lutar por um espaço desconhecido para ela, um espaço no mundo público. Mesmo depois desses episódios, ela continuou por um bom tempo a adequar suas escolhas à vida familiar.

Elvira também sempre adaptou sua vida profissional à família, às decisões que ela e seu marido faziam. Por exemplo, foi decisão do casal que teriam três filhos, com uma diferença de quatro anos de um para o outro:

[...] porque a gente pensava: quando a gente tiver o segundo já o outro é maiorzinho... Aquela coisa, já dá conta de meio que ajudar, já pode falar, já pode contar pra gente, que tá fora, o que acontece e o que não acontece! Porque a gente tem que deixar com outra pessoa, tem que deixar com uma empregada e até pra deixar com a empregada, já não são mais dois bebês... um já meio que se vira sozinho! (Elvira)

Para Elvira, não havia escolha a ser feita: trabalho e família eram duas coisas interligadas e que não poderiam ser separadas. Era como um dueto se completando. Ela não enxergava divisão entre família e trabalho. Desde menina sempre sonhara em ser professora, sonho que foi regado pela dedicação e incentivo de seus pais. Provavelmente por esse motivo, e não por qualquer outra questão, como a financeira, é que Elvira sempre lecionou, sempre teve a convicção de que o trabalho fazia parte de sua vida.

Nem por isso se pode dizer que sua vida tenha sido fácil. Embora naquela época as coisas fossem mais tranquilas, trabalhar fora e ter uma família sempre é um desafio:

[...] e era uma vida difícil, eu tinha 40 horas na universidade e uma coisa que eu fazia e que hoje não seria mais possível: a gente tinha um trânsito tranquilo pra universidade. Então, em 5, 10 minutos a gente chegava na universidade. Então a gente se revezava, eu e o meu marido! Mas, às vezes, a gente saía pra buscar um e voltava entre uma aula e outra... pra levar e deixar em casa... saía e em 10, 20 minutos estava em casa! Hoje seria impensável. (Elvira)

Por outro lado, essa facilidade que havia no tempo em que seus filhos eram pequenos não evitava as preocupações: “era sempre uma preocupação com a conciliação de trabalho e casa. Felizmente o meu marido é muito companheiro!” (Elvira).

São as contradições que qualquer vida enfrenta. Essa preocupação existia, porém, Elvira sempre teve muita clareza de que a família “era uma coisa muito importante”. Para ela essa era a coisa mais importante, algo que “nunca colocaria em risco” (Elvira).

Essa concepção exigia dela, como mulher e mãe, certos esforços: Elvira é exigente e sempre foi uma pessoa muito metódica, que gosta das coisas belas e bem feitas, o que certamente foi gerado desde a infância com os cuidados da mãe e a dedicação do pai, com as histórias contadas, com os desenhos que ilustraram seus cadernos:

Eu tinha filhos pequenos e, como eu falei, era bastante metódica. Então eu saía da universidade e meu trabalho acabou! Eu tinha prioridades! Então eu saía da universidade e o trabalho ficava lá. Minha rotina era essa: saía da universidade e vinha pra casa, meus filhos já estavam em casa, pois eles sempre estudaram de manhã, e daí eu ia ajudar a fazer deveres, contar histórias... porque eu acho que é muito importante! Nunca descuidei disso. (Elvira).

Mas essa clareza, esse sentimento de que nada poria em risco a família, não é uma regra para todas as pessoas. Pelo contrário. Diva afirmou que foi “disparado, uma profissional brilhante!”. Também fez seus esforços em casa, para manter tudo em ordem, mas a profissão sempre foi o grande motivador de sua vida: “Sempre o que me norteou foi a minha profissão, sempre foi minha profissão. Eu sempre dei muita importância a ela.” (Diva).

Para Diva, “24 horas sempre foi pouco” para fazer tudo que precisava. Ela teve duas filhas, também com a diferença de quatro anos entre uma e outra. Ela nunca deixou de ser professora e, ainda, encabeçou o processo de construção da universidade na qual foi reitora.

Diva sempre teve o apoio de seu marido, de sua família, mas acredita que isso aconteceu “talvez porque não existisse outra forma mesmo!!”, pois sua vida profissional estava acima de tudo. Isso talvez se deva à visão de mundo muito clara que Diva construiu ao longo de sua vida. Para ela:

[...] a essência do homem é o trabalho. [...] Eu tenho nesse ponto uma posição marxista: o homem pode transformar a sociedade e é transformado por ela, você faz a história e também é transformado por ela, mas eu sempre me dediquei muito mais à minha profissão do que ao lar, às minhas filhas, às minhas coisas. (Diva).

Diva olha para trás hoje e tem a consciência de que suas escolhas lhe custaram alto, mas um preço que valeu a pena, dada sua visão de mundo. Ela tem consciência de que em decorrência de sua vida profissional:

Os meus momentos em família sempre foram, assim, poucos momentos em família, mas quando eu estava em casa, em família, eu estava tentando ficar plena ali com a família. Eu sou uma pessoa que tem uma vida familiar, tenho as minhas filhas, mesmo casadas, almoçam comigo, estão na minha casa, tenho netos. (Diva).

A experiência vivida por Diva levou-a a acreditar, com certo embaraço, que não foi “uma mãe tão presente assim”. Ela sempre priorizou o trabalho: “Eu tinha que priorizar! Priorizei o meu trabalho sempre! Acho que não faltou nada às minhas filhas... uma delas às vezes diz que eu fui uma mãe ausente, mas mesmo assim não deixou de se formar, de crescer, hoje também ela é mãe.” (Diva).

Suas lutas foram constantes e, embora tenham se tido, na maioria das vezes, o apoio de seus maridos em suas trajetórias, elas também ouviram: “O quê? estás louca? Pós-graduação no exterior com filhos pequenos?” (Elvira), “[...] até entendo que queiras trabalhar, mas ser presidente da Fundação?” (Clarice).

Palavras como estas, muitas vezes, as surpreenderam. Mesmo assim se tornaram reitoras, foram líderes nos grupos dos quais fizeram parte. Elas estão entre as mulheres que não se deixaram abater pelos discursos redutores de sua feminilidade, num tempo em que isso ainda era incomum. Mas, mais do que se rebelar contra estes discursos, as mulheres deste estudo acabaram por ter em suas vidas, causas pelas quais lutaram, pequenas e grandes. A seguir, descrevo um pouco destas causas que elas sempre tiveram em suas vidas.

5.2 PEQUENAS GRANDES REBELDIAS

Pude perceber que as mulheres que se tornaram reitoras sempre tiveram voz, em maior ou menor grau, diferente do que muitas vezes se imagina. Elas tiveram uma vida cercada e marcada por privilégios. Não que isso signifique *não-opressão*. Muitos privilégios se tornam opressivos, como a impossibilidade de decidir o curso superior que se deseja fazer.

Porém, mesmo no seio das famílias mais tradicionais e conservadoras, as mulheres deste estudo sempre deram pequenas mostras de rebeldia contra os padrões de comportamento que delas se esperava por serem mulheres. Desde a infância, a vida destas mulheres sempre foi permeada por pequenas rebeldias e que, ao longo da vida, se transformaram em grandes batalhas, tanto por seus direitos como pelos dos outros.

Todas as mulheres com quem trabalhei neste estudo foram protagonistas de pequenas rebeldias em suas infâncias. Mais tarde suas rebeldias foram tantas que, por fim, tornaram-se grandes batalhas. Mas não é nestas que quero me centrar agora. Primeiro descreverei as pequenas rebeldias, as rebeliões privadas que estas mulheres viveram ao longo de suas vidas.

5.2.1 Rebeliões Privadas

As pequenas rebeldias sempre tiveram um papel essencial na vida destas mulheres. Elas, que se tornaram reitoras, um dia foram meninas que fugiram de casa para pescar no rio, para comer pão com rapadura na casa dos empregados, brincaram o que só os meninos podiam brincar, mas também, de boneca; transgrediram o quanto puderam em suas infâncias. Na adolescência, se afirmaram como mulheres, foram às festinhas com os amigos, foram à Igreja, ao cinema, namoraram.

Elas foram criando pequenas brigas em suas vidas, rebeliões privadas contra as normas estabelecidas. As pequenas rebeldias foram, em grande parte, responsáveis pela afirmação de suas identidades, bem como por grandes reformulações. Em seus depoimentos, as reitoras narraram como empreenderam essas rebeldias. Elas demonstraram como fizeram valer suas vontades, de que forma fizeram suas vozes serem ouvidas desde os tempos em que ainda eram *apenas* jovens. As rebeldias, muitas vezes, não foram gratuitas, elas tiveram seu preço.

Começamos pela história de Bernadete e sua luta para ir para a capital fazer faculdade. Sua história não é única: Alda, Clarice, Diva e Elvira também tiveram suas pequenas lutas, que comentarei adiante. Bernadete, desde a época em que estudou no antigo ginásio, sempre teve muito interesse pelas Ciências Exatas, em especial pela Matemática. Ela sonhava, desde aquela época, que seria uma engenheira civil. Almejava ter essa profissão, não pensava em uma carreira, e se imaginava sempre perto dos números, “das contas”.

Porém, para ela, como para muitas outras mulheres de sua época, o sonho de seguir uma carreira na área das Ciências Exatas foi podado desde cedo, já que não lhe foi permitido ingressar no científico, curso que lhe daria as bases para fazer uma Engenharia. Assim, Bernadete buscou aproximar-se deste sonho através da Filosofia, que para ela era uma “matemática às avessas”.

Mesmo escolhendo um curso considerado “próprio para moças”, não foi fácil convencer sua família a permitir que fizesse o vestibular: isso era uma coisa nova, ninguém sabia o que era a universidade no interior, onde morava. Para Bernadete, ir para a universidade foi um grande ato de rebeldia contra as tradições e costumes de seu meio. Quando decidiu continuar seus estudos na universidade, ela sofreu muita resistência da família:

[...] meu pai italiano, minha mãe italiana. E, na época, havia um fortíssimo referencial de papéis: a menina, ela deveria ser uma boa normalista, dando aula para crianças, e casadoira, né?! Deveria casar-se após formar-se no curso normal. Esse era o destino assim que se vislumbrava pra mim. E eu não me via naquela situação! E, então eu lutei pra conseguir fugir, né, a essa proposta. Inclusive, assim, em casa, eu precisei conflitar bastante com o meu pai, me insurgir mesmo, para poder tentar o vestibular na Universidade Federal. (Bernadete)

Assim sendo, a jovem casadoira foi contra os paradigmas estabelecidos para reger sua vida e iniciou sua caminhada em direção a um fortalecimento, a uma mudança de sua auto-imagem, de sua identidade. Ela foi à universidade.

Escondida e ainda sem autorização do pai, Bernadete se inscreveu “para a segunda chamada do vestibular, porque não houve tempo hábil para a primeira. Aí entrei em Filosofia na segunda chamada.” (Bernadete).

Ela já havia passado no concurso para ser professora do Estado e sabia que, naquela época, era comum as professoras pedirem afastamento de suas atividades para ir à universidade. Durante o afastamento, elas trabalhavam na Secretaria de Educação:

Em 1964, no início do ano, eu fui assumir vaga de docência na primeira série do que seria hoje o atual ensino fundamental. Era o Curso Primário, no Município de

Alcântara do Sul. A gente tinha que assumir, tomar posse, lecionar uns dias até que a secretaria liberasse e chamasse a Florianópolis, isso tudo levou mais ou menos um mês. (Bernadete).

Mesmo assim, Bernadete não teve coragem de impor-se contra a vontade de seu pai, para ir a Florianópolis. Decidiu agir de forma “sorradeira”. Sua família, morando no interior, não sabia quase nada sobre o que era o ensino superior. Assim, Bernadete teve de mentir para o pai, de modo que ele não a deixasse ingressar na faculdade. Ela disse a ele que se “não entrasse nós teríamos que pagar uma multa muito grande! E foi assim que eu entrei pra universidade. E ele deu a mão à palmatória e me permitiu frequentar o curso”.

Embora esse fosse um espaço acessível às mulheres da década de 60, ir à universidade representava uma quebra com os padrões ainda vigentes. Significava “vôos mais altos” do que aqueles que a sociedade reservava para as moças. A universidade também teve esse significado para Diva, que sempre achou que “devia alçar vôos mais altos”.

Assim como Bernadete, Diva não se via “como uma moça que namorava, casava e ficava no interior tendo filhos.” Ela já queria se “ver longe daquele reduto” (Diva). Assim, mesmo contrariando a vontade de sua mãe, que já era viúva, ela se mudou para Florianópolis. Por imposição da mãe, foi morar em um colégio de freiras. Desde então, trabalhou para se manter. Foi regente de sala no Curso Primário, enquanto era ainda muito nova para fazer o concurso do Estado.

Alda, de modo parecido a Bernadete, também mentiu para seu pai para fazer o que queria. Ela sempre fora uma aluna brilhante e, dado sua educação primorosa em casa, possuía muita habilidade com as letras. Ensinar era um dom inato, uma atividade que adorava.

E assim o fez. Alda, que fugia de casa para tomar banho de rio quando criança, lecionou sem que seu pai o soubesse: “de manhã, ele ia pra empresa e eu atravessava a rua, tinha uma escola – Grupo São Pedro –, [onde eu lecionava] como professora substituta. Eu não tinha dezessete anos. Trabalhava três meses, depois a professora vinha.” (Alda). Alda fugiu das convenções, não atendeu aos desejos do pai que a queria dirigindo a empresa da família.

Clarice também fez suas transgressões. Que criança não empreendeu grandes fugas? Grandes batalhas? Clarice, que morava na fazenda de seu avô, fugia pelas plantações para ir comer pão com rapadura na casa dos empregados. Depois de casada, também teve suas lutas privadas com o marido: *brigava* com ele, em pé de igualdade, pela divisão das tarefas domésticas. Houve discussões quando resolveu que iria começar a trabalhar ou quando decidiu que iria estudar novamente.

Desde o início de seu casamento, Clarice fazia valer sua voz e estabelecia limites em sua relação. Dentre os acordos tácitos que estabeleceu destaque: “a única condição clara que eu fiz pro meu marido é que eu não ia fazer faxina! Eu gostava de cozinha, mas faxina não era comigo!”. E assim, ganhava seu espaço com pequenas lutas, muitas vezes, travadas como se fossem brincadeiras, dentro do seu mundo privado.

Foi quando ela e sua família se mudaram para uma cidade pequena do interior que tudo mudou e começou a ver que havia lutas maiores a empreender. Clarice não se sentia bem naquela cidade, ela não se adaptava à vida e aos valores das pessoas que só se importavam com *o outro*, com quem era o seu marido. Então, resolveu ampliar seus limites, decidiu trabalhar e “aí foi uma guerra em casa! Porque eu já tinha dois meninos!” A sorte de Clarice é que insistiu e logo seu marido entendeu que “seria uma boa” ela ir trabalhar fora.

Este evento aconteceu em 1977, e até hoje ela não sabe se o que desencadeou essa mudança, esse desejo, foram os valores que encontrou naquela cidade ou “se foi o meu momento”, um momento em que resolveu ouvir a si própria.

Depois, tendo parado de trabalhar algumas vezes, quando desejava re-empregar-se, “a guerra” recomeçava. Ela escutou muitos “*nãos*” do esposo, mas os enfrentava de cabeça erguida: “Eu pegava o carro do meu marido e enchia o porta-malas de coisas e ia [para o meu serviço], não queria nem saber se escutava: ‘mas nãoooooo!’, e eu ia mesmo assim!” (Clarice).

E assim, entre o apoio e as pequenas batalhas em casa, Clarice foi construindo, como as outras mulheres, o seu caminho, pelo qual ela ainda travaria grandes batalhas.

5.2.2 Grandes Batalhas

“Então, eu sempre fui guiada por uma grande utopia, e ainda sou guiada por essa utopia, de que a educação é a mola do desenvolvimento [...]” (Diva).

Se, por um lado, a vida destas mulheres foi repleta de pequenas rebeldias, rebeliões privadas, por outro, suas vidas públicas foram marcadas por grandes batalhas. Foi a partir de sonhos construídos ao longo de suas vidas, que as mulheres deste estudo parecem ter enfrentado grandes desafios, combates. Se não lutaram por utopias, foram crenças e esperanças que as fizeram seguir em frente.

Tal como suas companheiras, Clarice afirma nunca ter tido intenção – ao menos consciente – de ser reitora ou de ocupar qualquer cargo administrativo na faculdade onde iniciou sua carreira no ensino superior, dando aulas de Metodologia do Ensino Superior. Contudo, a realidade que ela encontrou nessa faculdade era muito diferente daquele ideal de ensino superior que lhe haviam ensinado durante o tempo que fez seu mestrado em Educação.

Quando acabou o mestrado, ao voltar para a cidade onde estava morando naquela época com a família, já em Santa Catarina, Clarice não agüentou o marasmo em que encontrou o ensino superior no qual havia se formado a pouco tempo atrás. Então, ela experimentou novamente aquele sentimento de *inquiétude* que havia tomado conta dela quando decidiu trabalhar pela primeira vez, ainda no Rio Grande do Sul.

Assim, mal iniciou suas atividades no ensino superior como professora e já se tornou chefe de seus antigos mestres. Como professora, ela entendia que aquela instituição “não podia ser aquilo ali que ela era”, uma faculdade isolada, amorfa e parada no tempo. Ela sentia que sua Região precisava de mais do que aquela faculdade oferecia.

Nesse período, lutou tanto por sua instituição, que largou seu cargo de professora no Estado para se dedicar exclusivamente ao ensino superior. As pessoas diziam: “Tu és louca em largar um emprego estável” E Clarice defendia: “Não! Isso aqui ainda vai ser um dia uma universidade! Quando, eu não sei, mas vai virar uma universidade!” (Clarice).

E foi assim que ela iniciou suas lutas pela criação da universidade em sua Região. Naquela época, meados dos anos 1980, a instituição de ensino superior de Clarice era composta de duas faculdades isoladas, as quais haviam sido criadas por lei do Município. Clarice entendia que elas não podiam permanecer estagnadas, com os mesmos problemas de sempre, sem buscar aprimorar-se. Assim, mesmo não querendo liderar o processo de transformação, foi impulsionada pela responsabilidade e determinação, acabou por tornar-se a líder do grupo que desejava as mudanças como ela.

Clarice foi influenciada por conceitos de educação diferentes daqueles que ajudaram a criar as instituições de ensino superior no Brasil e em Santa Catarina. Ela participou de um programa de pós-graduação, que lhe permitiu construir um conceito moderno de educação, que nada tinha a ver com os fundamentos que alicerçaram as instituições do Brasil na década de 60 e 70, os quais atendiam apenas a um modelo de formação de mão-de-obra mais qualificada. Além disso, ela viveu um momento em que a política de educação do país, incentivava a transformação das faculdades isoladas em universidades.

Diva também lutou pelo ideal de construção de uma universidade, durante boa parte de sua trajetória. Ela também se tornou reitora na mesma instituição que ajudou a transformar em

universidade. Embora por motivos diferentes dos de Clarice, Diva também acreditava na necessidade de transformar sua instituição em uma universidade. Aquilo que representou para ela, a princípio, uma utopia, depois passou a ser um sonho, e mais tarde se transformou em planos que se concretizaram:

Então, eu sempre fui guiada por uma grande utopia e ainda sou guiada por essa utopia: de que a educação é a mola do desenvolvimento! Mas não apenas respondendo a demanda de recursos humanos, mas ultrapassando em muito essa fase e sendo realmente a educação aquilo que faz do indivíduo a sua essência e que pode transformar a própria sociedade. Então, eu penso a educação muito neste sentido e foi isso que sempre me guiou. (Diva)

Diva foi uma das poucas pessoas graduadas, capacitadas para darem aula no ensino superior arregimentadas no Estado, no início dos anos 70. No período que sucedeu sua graduação, Diva se deparou com uma situação com a qual não se conformava e que ia contra seus ideais de educação. Isso se deu quando casou e foi morar no interior, numa cidade onde havia uma ênfase muito forte no trabalho, porém, muito fraca na educação, no desenvolvimento humano e social. Essa realidade apresentava-se para ela como um paradoxo, pois sempre valorizou a educação, tanto quanto o trabalho. O problema, segundo ela, era “a racionalidade extremamente instrumental” daquela cidade.

Tal situação fez com que desejasse lutar por mudanças educacionais no Município. Ela sempre fora guiada pela fé na educação como mola mestra do desenvolvimento humano. Assim, ela iniciou a grande batalha pela criação de uma universidade na Região. Sua atitude significou ir contra uma série de valores arraigados na comunidade. Ela precisou debater-se contra os poderes públicos e institucionais: ninguém queria mudanças; mudanças implicavam em perdas de poder, privilégios; rupturas com valores dominantes. Mas não se intimidou.

Bernadete travou uma batalha semelhante. Contudo, os poderes que teve de enfrentar estavam acima de sua instituição e da comunidade, num plano superior. Bernadete viu-se obrigada a enfrentar a Igreja para manter viva a instituição de ensino superior em sua cidade.

Como Diva, Bernadete também foi fortemente influenciada pelos ideais jovens que imperavam nos anos 60, quando cursava a universidade. Durante a juventude, ela participou ativamente de movimentos estudantis. Porém, com a maturidade, “voltou às boas” e acomodou-se às normas ditadas por aqueles que detinham o poder da instituição. Mas não para sempre, mas por mais de dez anos. O tempo de se insurgir, de se rebelar contra o *status quo*, surgiu quando a situação da instituição tornou-se insustentável.

Bernadete não tinha nenhuma intenção de liderar qualquer processo de mudança. Ela já estava quase se aposentando. Porém, ela fazia parte de um pequeno grupo de resistência que enxergava a situação crítica em que a sua instituição se encontrava, procurando refrear o processo de decadência. Mas não havia ninguém que tivesse coragem ou interesse em assumir o que viria depois, caso houvesse um confronto, caso as mudanças almejadas acontecessem, caso resolvessem lutar pelo ensino superior naquela cidade.

Assumir a presidência da Fundação e, com isso, a direção da faculdade, significava assumir uma série de grandes problemas administrativos, financeiros e pedagógicos que a escola vivia e que teriam de ser solucionados para que a instituição pudesse sobreviver.

O que moveu Bernadete foi um sentimento de “ter que fazer justiça, de manter a instituição com a população”, para quem a instituição havia sido criada. Tal atitude significava uma briga com integrantes da prefeitura e da Igreja, que lutavam para tomar a instituição para si.

O grande desejo de Bernadete era que a faculdade conseguisse, pela primeira vez, ter um projeto político pedagógico que pudesse oferecer mais à comunidade:

E aí começou a nossa história... eu diria assim que foi um ano de pressões... cobranças... Até Roma tomou ciência do caso.... Agora parou, mas a resistência deles continua até hoje... [Além disso, tinha] a prefeitura que estava ansiosa para... a prefeitura queria tomar pra ela! Porque ela [a nossa instituição] tem um lado público, enquanto instituída, mas no direito ela é privada! E nós a tratamos como comunitária... Então, a prefeitura fez nesses anos todos “n” tentativas de tomar ela para si! (Bernadete).

O grande problema era que o estabelecimento fora administrado pelos padres desde a sua Fundação, em 1973, até o ano de 1998, “como se fosse coisa sua. Tanto que a população da cidade sempre achou que aquilo era uma escola de padres e as administrações nunca fizeram questão de esclarecer isso, por conta da força da Igreja, não é!? Ninguém vai querer levantar uma questão dessas, né, com a Igreja” (Bernadete).

Em 1998, havia pressões muito fortes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido de extinguir cursos conveniados entre universidades ou centros universitários e instituições ainda muito pequenas, como a de Bernadete. Esta via a gravidade do problema.

Desse modo, juntamente com outras pessoas, ela começou um árduo trabalho de convencimento: “olha, não pode, a instituição é da nossa cidade!”. E aí se aproximava o tempo de votação para a presidência da Fundação! Votada a presidência da Fundação, ela ficaria com a direção da escola, como hoje: quem é reitor do centro universitário é o

presidente da Fundação.” (Bernadete). Em 1998 ela conseguiu iniciar as grandes mudanças que seu grupo desejava: elegeu-se presidente da Fundação e tornou-se diretora da escola.

Da mesma forma que Bernadete, Alda lutou pelo crescimento e fortalecimento da instituição de ensino superior em que foi lecionar. Para ela, essas batalhas sempre foram muito duras e significaram trazer, para uma cidade pequena de interior, cursos já existentes em cidades maiores e próximas.

Houve muitas dificuldades, especialmente no início, quando nós queríamos trazer o Curso de Administração, porque a nossa cidade é uma cidade com muitas empresas... Então, nós tivemos que lutar muito pra trazer esse curso pra cá. Porque no início nós tínhamos só o curso de Ciências Sociais. E foi uma luta de nove anos pra nós conseguirmos trazer este curso. O que nós escutávamos, na época? “Porque fazer Administração aí se várias cidades do lado já tem este curso?” Isso pra mim era até agressivo, mas eu não parei... Lutei, lutei... (Alda)

Essas lutas eram empreendidas em nível do Estado e, também, com o MEC. Foi só depois da implantação desse curso que a instituição de Alda começou a crescer:

Aí veio o curso de Pedagogia e tantos outros cursos. Não foi fácil. Não foi fácil. Porque nos encontrávamos barreiras, não na nossa cidade, porque a nossa cidade lutou junto comigo, mas por aqueles que deveriam aprovar ou não aprovar esses cursos. Não foi fácil, nem um pouco fácil. (Alda).

Para todas as mulheres deste estudo, estar na reitoria de uma instituição de ensino superior representou o resultado de lutas empenhadas em prol de objetivos sociais que consideravam superiores.

Minhas entrevistadas envolveram-se em batalhas para garantir o desenvolvimento de suas comunidades, o direito ao conhecimento e à democracia. Todas foram alimentadas por sentimentos de igualdade e justiça, ideais próprios dos jovens que participaram dos movimentos estudantis e dos anos de ditadura.

Os sentimentos que as guiaram não foram exclusivamente o desejo do *poder*, de ter um cargo por si só, mas sim o fato de quererem construir algo diferente para as comunidades onde estavam inseridas. Elas desejavam melhorar, desenvolver o que já existia em suas instituições, garantindo igualdade para todos, como bem expressa o excerto abaixo:

O sentimento que eu tinha é de que as pessoas tivessem oportunidades iguais, que houvesse justiça, de que era preciso democratizar as atividades, as oportunidades, as coisas que aconteciam e que o mesmo tratamento fosse dado pra todos. Esse era um sentimento que me levava a me envolver nos conselhos, etc. Acreditar que as coisas podiam mudar, a instituição, que a participação da gente era que possibilitaria essas mudanças. (Elvira)

Elvira contou que os envolvimento e os embates políticos dentro da universidade eram aqueles que marcaram “a época dos 20 anos da ditadura, até 84... a universidade tinha muito aquilo... quem era direita e quem era esquerda... e eu não me rotulava de esquerda, mas as pessoas me rotulavam... a minha identidade era com aquelas pessoas” (Elvira).

Ela se identificava ideologicamente com

[...] aquelas pessoas mais progressistas, não com aquela coisa que tinha na universidade, aqueles grupos que se revezavam, as chefias. Então, eu acabava sempre mais envolvida com as pessoas que queriam as mudanças no país, na universidade, sempre me identifiquei mais com os progressistas. (Elvira).

Para Elvira a luta que ela travava era, nas suas palavras, *aquela de sempre*: “a universidade é de todos!” Elvira conta que o que acontecia em sua universidade é que os recursos, a administração, as atribuições eram sempre repartidas entre um mesmo grupo, “aqueles mais fortes, os da Engenharia, da Medicina.” Segundo contou, os centros ligados à área de Humanas ficavam excluídos dos processos importantes da universidade: “a nossa luta era essa. Não era pelo fato de ser mulher ou homem, mas era as Áreas Humanas com os da Área de Tecnologia e Saúde. Os tecnológicos.” (Elvira).

Contudo, algumas vezes, suas causas tiveram relação com gênero, com o fato de ser mulher, como na sua luta pela criação de uma creche para os(as) professores(as) da universidade.

Ela relembra com alegria que seu filho inaugurou a creche da universidade, eram apenas nove crianças naquela época: “eu também estava envolvida nessa luta, para que as crianças tivessem um local, pros filhos dos professores, das professoras. Assim, foi criada a creche da universidade, eu lembro que ele entrou engatinhando quando abriram a porta da creche.” (Elvira).

Elvira lembrou com emoção da época em que estava na universidade e dos momentos dos quais participou ativamente:

Eu me lembro tão bem da luta que se tinha para as eleições, pra direção de centro... Assim, as manipulações que eram feitas por essas pessoas que achavam que a democracia, que essa coisa de todo mundo votar, que não podia... e a gente ter que enfrentar, poder fazer frente, né, com uma outra proposta. (Elvira).

As mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina tiveram muita influência em pequenas e grandes mudanças dentro de suas instituições. Como espelhos, como o gênero que engendra em si a diferença, representaram novas possibilidades para suas instituições.

A exemplo de Elvira, as reitoras representaram, ao menos em parte, a diferença, o *outro*, muitas vezes que implica em mudança. As mulheres deste estudo representaram uma “outra proposta” àquela que existia em suas instituições e que representava antigas regras.

Nem por isso, por terem realizado grandes mudanças, *tudo está dado*; nem por isso as mudanças que realizaram foram melhores do que teriam sido se tivessem sido feitas por homens; suas mudanças não serão definitivas.

As histórias dessas mulheres ainda estão em curso, como o de suas instituições; mas em algum momento esses caminhos se cruzaram e se tornaram semelhantes, como descreverei a seguir.

5.3 AS MULHERES E A CAMINHADA NAS/DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

“A nossa vida se confunde com a vida da universidade!” (Elvira).

“[...] qualquer universidade, do início ao fim, ela tem um caminhar burocrático, um caminhar político, de credibilidade, um caminhar de aceitação, de construção de cursos, construção de laboratórios, de bibliotecas, de informatização!” (Diva).

O título desta categoria foi construído para sugerir como a trajetória das mulheres de meu estudo se confunde com a caminhada das próprias instituições em que elas se tornaram reitoras. Suas trajetórias no ensino superior refletem o próprio desenvolvimento e transformação dessas instituições.

De diferentes formas, as trajetórias destas mulheres foram marcadas pelo papel de líderes que assumiram dentro dessas instituições. Seus caminhos dentro do ensino superior foram diferentes, mas em algumas coisas eles se assemelham: todas as mulheres deste estudo sempre trabalharam na mesma instituição de ensino superior em que se tornariam reitoras; todas as instituições passaram por processos de mudança, nos quais estas mulheres tiveram suas vidas imersas.

Alda e Bernadete começaram a lecionar a convite dos padres fundadores das instituições de ensino superior em suas cidades. Estes padres eram seus amigos pessoais, conheciam suas caminhadas e suas famílias. Alda teve uma rápida ascensão. Em menos de um ano após iniciar suas atividades no ensino superior como professora, substituiu o fundador-

presidente da instituição que fora morar no exterior. Para Bernadete, o caminho à reitoria não foi tão rápido, demorou mais de 10 anos e só aconteceu quando a instituição estava prestes a falir. Foi Bernadete que liderou o processo de mudança que tirou do poder aqueles que administravam há anos sua instituição.

Clarice e Diva lideraram a transformação de suas instituições desde o início de suas carreiras. Clarice começou a trabalhar tardiamente, após terminar o mestrado nos anos 1980. Diva entrou no ensino superior logo depois de formada, no início dos anos de 1970, sendo que viu o sonho de criação de uma universidade surgindo entre seus pares.

Elvira tornou-se professora do ensino superior logo depois de formada, quando fez um concurso para ingressar como professora em uma universidade de sua cidade. Sempre foi reconhecida entre seus pares como uma forte liderança, como uma pessoa de esquerda que queria as mudanças na universidade. Após muitas batalhas, foi surpreendida com um convite para compor uma chapa e disputar as eleições como vice-reitora.

Tornar-se reitora foi o momento culminante nas caminhadas de todas as entrevistadas; porém, o processo de tornar-se líder foi anterior e está muito ligado ao caminhar destas mulheres dentro do ensino superior. É este caminhar que procuro descrever a seguir.

5.3.1 Precariedade e doação: a gênese do ensino superior catarinense

“[havia] uma falta de entendimento do que era ensino superior!”
(Alda).

“[...] o ensino superior funcionava assim: abrem-se as portas e se pode dar aula!” (Diva).

Os caminhos que as mulheres deste estudo percorreram foram caminhos paralelos ao surgimento do ensino superior catarinense. O início não foi fácil e tranquilo. Houve muitas dificuldades, percalços e barreiras a serem rompidas.

A grande dificuldade que encontraram foi a concepção de ensino superior vigente na época em que iniciaram suas atividades e as bases em que haviam sido criadas as instituições no Estado. Elas tiveram que enfrentar a falta de entendimento, ou uma compreensão distorcida, a respeito do que era o ensino superior. Elas enfrentaram o poder centralizador,

muitas vezes quase despótico, dessas organizações e, ao mesmo tempo, relapso com os ideais de uma universidade.

Assim, as barreiras que enfrentaram em suas trajetórias dentro do ensino superior não refletiam tanto uma discriminação pelo fato de serem mulheres e estarem liderando processos de mudança, mas sim, os medos das mudanças que suas lideranças representavam. Em geral, suas lideranças foram baseadas não na manutenção de privilégios e crenças políticas, mas na mudança de concepção do ensino superior, de suas estruturas e políticas: “a universidade é de todos!” (Elvira); “Você não pode acomodar os interesses de todo mundo dentro de um plano de carreira e algumas pessoas se sentem prejudicadas, lesadas.” (Diva).

As mulheres deste estudo fizeram parte da história da mudança de concepção do ensino superior no Estado. Elas vivenciaram a criação de muitas universidades em Santa Catarina. Foram protagonistas do ensino superior e estiveram entre o seleto grupo de pessoas que tinham formação universitária no Estado, nos anos 60 e 70. Usufruíram desse privilégio, mas sofreram com as políticas e a precariedade que tomavam conta das faculdades.

Diva viveu intensamente esse momento. Logo depois de formar-se e casar-se, foi para o interior do Estado, uma cidade nem tão pequena assim, mas onde “não se falava absolutamente nada de ensino superior”. Ela viu o surgimento das primeiras faculdades e, como uma das poucas mulheres graduadas, logo foi convidada para dar aulas no incipiente ensino superior da cidade:

Bem, quando eu entrei na Universidade, veja que foi em 1970, já faz muito tempo, na verdade não era Universidade ainda... [Vigorava] uma idéia de que o ensino superior funcionava assim: abrem-se as portas e se pode dar aula! Não havia um projeto pedagógico discutido, não havia nem um regimento publicizado, não havia um estatuto regularizado, discutido. Era ainda naquela fase inicial do ensino superior em Santa Catarina e no Brasil, tanto que poderia lecionar quem tivesse só a graduação. (Diva).

Diva lembra que a instituição cumpria apenas uma função de ensino: “ninguém falava em pesquisa e extensão. Falava-se em capacitação de professores e de pessoas que queriam obter um diploma de algum curso superior.”.

Naquela época, os cursos eram isolados e tinham muito poucos recursos: “Qual era o instrumento que a gente tinha? Era a aula, um mimeógrafo a álcool, depois um mimeógrafo de tinta.” (Diva).

Diva passou a se dedicar exclusivamente à instituição só a partir de 1979, quando foi uma das primeiras professoras a serem convidadas para trabalhar quarenta horas, ou seja, com dedicação exclusiva. Logo foi convidada a construir um setor de apoio ao estudante. Para

Diva, sua caminhada na universidade foi um constante doar-se; significou assumir riscos pessoais com o intuito de ver a instituição conquistando a credibilidade de sua comunidade: “no início da universidade, não tinha dinheiro pra pagar a folha, por várias vezes eu assinei como avalista pessoa física!”.

Alda passou por situações muito parecidas: limpou corredores, carregou botijão de gás, agüentou desaforos, para manter a instituição de pé. Na época, só “havia o curso de Ciências Sociais, que desativamos em 82, porque não tinha mais clientela”. Mas essa já é uma outra história porque, ao desativarem esse curso, a situação já não era a mesma. O início da instituição, em 1973, foi bem mais complicado “porque não havia estrutura e havia muita dificuldade em mantê-la”.

As instituições das quais Alda, Bernadete, Clarice e Diva se tornaram reitoras foram criadas na década de 70, por decretos de Lei Municipal. Elas foram fundadas seguindo um estilo único de expansão do ensino superior no país, o sistema fundacional.

Essas instituições enfrentaram dificuldades e problemas similares. O papel dessas mulheres foi significativo nesse processo que marcou o início do ensino superior em suas cidades, bem como na sua evolução, por meio da criação de diversas universidades no Estado.

Elvira foi a única mulher em meu estudo que iniciou suas atividades em uma universidade pública já estabelecida como tal. Mesmo assim, sofreu algumas das mesmas dificuldades e desafios dos estabelecimentos particulares, uma vez que eram males que atacavam o ensino superior como um todo, no Brasil.

No caso das mulheres que pertenciam a faculdades isoladas, a grande dificuldade estava em “construir tudo” (Diva). Este desafio foi sendo vencido na medida em que elas foram “vivendo, partilhando, repartindo, levando para o conselho universitário” (Diva). Foi uma época em que tudo estava sendo criado: “as exigências dos conselhos, de trabalhar a liturgia desses grandes conselhos. As pessoas, no início, não sabiam o que era uma carta consulta, um projeto político pedagógico, uma resolução, uma lei, uma portaria, não sabiam... Tudo foi sendo construído e publicizado!” (Diva).

Outra grande dificuldade foi a capacitação: no início não se tinha pessoal capacitado, a luta pela capacitação foi indelével, especialmente nas faculdades isoladas: “Quando nós começamos a Universidade, nós tínhamos sete mestres e nenhum doutor! Nós terminamos, em 2004, com metade do corpo docente mestre e doutor! Trezentos e poucos doutores, mestres e mestrandos!” (Diva).

Mas o problema não era exclusivo dos pequenos estabelecimentos, as universidades já criadas sofriam a mesma dificuldade, fruto das políticas da época, como bem lembra Elvira:

E era uma política da UFSC de que, quem queria fazer mestrado e doutorado tinha que ir pra fora! Até porque as pós-graduações ainda começavam. E eu pensei: “Meu Deus! O que é que eu vou fazer?! Não, eu vou encarar, já que eu não posso ir pra fora!” Então eu comecei e [...] fiz, nos quatro anos, dando todas as aulas, só no último ano que eu consegui, no meu departamento, 20 horas pra acabar a dissertação. (Elvira)

Era o início das universidades no Estado e, como disse Diva, pouco se falava ou se sabia sobre o ensino superior. O mesmo acontecia com as pós-graduações, mestrados e doutorados. Isso não importava, numa política que se preocupava basicamente com a formação de mão-de-obra especializada para uma economia em desenvolvimento: “as pós-graduações ainda começavam” (Elvira) e existia pouquíssimo apoio e incentivo para aqueles que desejassem continuar os estudos. Pesquisar, criar, inovar, criticar: isso não fazia parte da política vigente.

Desejava-se formar profissionais, não se pensava tanto em formar cidadãos. Uma política da época que reflete esses ideais foi a que estabeleceu os cursos de *licenciatura curta*. Os cursos de licenciatura curta foram criados pela Lei 5.692, de 1971, e foram extintos pela Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 2008 a e b).

Como lembrou Elvira, esses cursos eram “o maior problema” dentro da universidade, ao menos em sua faculdade de Letras, por conta do grande número de alunos que reuniam. Eles foram criados para legitimar o professorado, até então constituído por leigos. O relato abaixo trata dessa dificuldade:

Porque foi uma época que era política de licenciatura curta, uma política de governo de formação de professores de segundo grau e de 5ª a 8ª, porque os professores não tinham formação, os professores eram leigos. Claro, o percentual de professores formados no país era muito baixo! Então, os cursos de licenciatura curta que davam direito de os professores trabalharem de 5ª a 8ª... tinha um monte de alunos! Aquilo pra mim era uma frustração tão grande, tão grande! (Elvira).

Elvira contou sobre as lutas para reformar esses programas criados pela LDB de 1971. Ela lutava por uma melhor formação de professores. Segundo narrou, com o tempo “nossa luta foi tendo resultados, as coisas começaram a dar resultado. Tanto que, depois, no departamento, a gente aprovou que as turmas de metodologia teriam no máximo 25 alunos!” (Elvira).

O início dos anos 70 foi lembrado por Bernadete como uma fase importante em sua trajetória. Porém, diferente da percepção de Elvira, ela considera que as licenciaturas curtas beneficiaram, ao menos por um tempo, a instituição da qual fazia parte:

Dois anos depois [da sua criação], em 75, a Escola iniciou um curso de licenciatura curta, um curso superior possível à época, com carga horária menor [...]. Não era um bacharelado, era uma licenciatura curta, com carga horária mais ou menos dos tecnólogos de hoje e habilitado ao magistério [do que seria hoje] de ensino fundamental, 5ª a 8ª. Mas estes professores já começavam a ser aceitos no ensino médio. Então esse curso de licenciatura curta é que trouxe mais professores leigos para nossa instituição. (Bernadete)

Bernadete relatou que esse tipo de curso superior para a formação de professores foi muito difundido no Estado. O seu desenvolvimento proporcionou convênios entre pequenos estabelecimentos. Para sua instituição, tais convênios significaram um fortalecimento, eles acarretaram a contratação de novos professores se infiltrassem em uma docência formada, quase que exclusivamente, por clérigos da congregação que administrava a sua instituição. A partir de então, a instituição abriu suas portas para a comunidade de uma forma mais ampla.

Vistas por esse ângulo, as licenciaturas curtas foram benéficas: “e aí nós fizemos uma parceria com a universidade aqui perto e eles nos cederam vagas no curso de Economia e no curso de Ciências Contábeis. O curso era deles, mas nós ficávamos com uma parte.” (Alda).

As licenciaturas curtas e os cursos conveniados com outras instituições deram um impulso muito grande para instituições como a de Alda que, até então, contava com a ajuda constante da prefeitura de sua cidade: “nós tínhamos a estrutura, mas era muito pequena, [então] a gente não tinha receita! E a prefeitura sustentava isso!” (Alda).

Alda lembra como foram desagradáveis aqueles tempos em que tinham de pedir ajuda, desacreditando a instituição perante a comunidade e os empresários. Ela escutou muitos desaforos e grosserias pela falta de entendimento do que o ensino superior significava: “Era uma falta de entendimento do que era o ensino superior! Eu tive que enfrentar isso e enfrentei! Eram até questões indelicadas: ‘lá vem ela pedir dinheiro outra vez!’ Não foi fácil, mas eu enfrentei! Não foi fácil, mas depois nós vencemos!” (Alda).

Os relatos indicam como o ensino superior em Santa Catarina foi influenciado pela percepção predominante de uma época e pelas diferentes políticas que regeram a educação no Brasil, ao longo dos anos 70. Mas embora as políticas tenham beneficiado muitas instituições, como a de Alda e a de Bernadete, elas significaram um retrocesso para outras já existentes, conforme lembrou Elvira: salas de aula cheias, formação docente muito fraca.

Porém, mesmo as instituições que se beneficiaram, vieram a sofrer com as reformas nacionais de educação, mais tarde. Isso ficou registrado nos relatos de Bernadete, cuja instituição permaneceu ancorada, até o final dos anos 90, no sistema de ensino difundido pela

Lei nº 5.692 de 1971. Sua organização só deixou de usar esse sistema quando esta Lei foi reformada pela nova LDB de 1996, a Lei nº 9.394.

Bernadete contou que, em 1998, sua instituição ainda permanecia com apenas um curso próprio, o de Filosofia, que surgira com a criação de sua instituição. Esse curso atendia apenas à demanda da congregação, na formação de seus seminaristas. Além desse curso, existiam apenas alguns outros poucos, conveniados com uma universidade maior da Região, os quais significavam seu verdadeiro arrimo financeiro.

Em 1998, o MEC estava em uma de suas visitas às instituições de ensino superior do Estado e exigiu da universidade, com a qual mantinha convênio, que os cursos fossem retirados dali, pois aquele “era um modelo que o MEC não aceitava mais” (Bernadete). A situação era crítica e poderia ter significado o fim da instituição, ou sua fusão com a entidade com a qual mantinha convênio. Mas Bernadete e seu grupo decidiram lutar para manter a faculdade com a comunidade local.

Elvira, por sua vez, falou de outras lutas que mudaram, até mesmo, os espaços das universidades: “a universidade evoluiu muito, em termos do que ela era na década de 70, 80. Os professores tinham uma sala única, pelo menos lá na Educação era assim; as engenharias evoluíram bem mais cedo.” (Elvira). Mudaram os espaços, mudaram as políticas internas:

Eu acho que ela mudou muito, a universidade. A universidade quando eu entrei, ela era uma universidade voltada para dar aula! Pelo menos no centro da educação. A atividade mais importante era a aula. [...] depois ela foi mudando... Eu acho que hoje, por exemplo, se esqueceu que dar aula é uma coisa importante. E aí os professores se importam muito com as pesquisas, como o publicar, escrever, que é uma atividade importante, claro, mas a questão da sala de aula ficou uma coisa relegada. As pessoas estão lá, os alunos... Essa virou uma atividade secundária. Eu acho que ela saiu de um pólo e foi para outro... (Elvira).

Conforme demonstra o relato de Elvira, as mudanças e as reformas políticas conquistadas tiveram reflexos dentro da universidade e no próprio trabalho desempenhado pelas professoras do ensino superior, conforme descrevo a seguir.

5.3.2 Sendo professora no ensino superior

Se, por um lado, a trajetória das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina deixou uma marca importante na história do início do ensino superior no Estado, de outro

lado, suas trajetórias também foram marcadas por esse ensino. Todas elas iniciaram suas atividades como professoras do ensino superior nas instituições em que se tornaram reitoras.

Contudo, todas elas já haviam lecionado em outros níveis de ensino, além disso, todas tinham nível superior completo. Se o título de mestrado e doutorado não foi tão importante para chegarem ao cargo de reitoras, o fato de serem professoras foi fundamental. Alda nos fala desse período:

[...] eu comecei a lecionar aqui no início de 78, depois em outubro [o padre Almir] saiu, porque ele era padre, e eu já assumi como vice-diretora da Fundação. Quando terminou o período em que eu o estava substituindo, fui eleita como diretora e fiquei sendo reeleita sempre até [a instituição] transformar-se em 2000 em Centro Universitário, e aí eu fui novamente reeleita como reitora. (Alda)

Padre Almir era amigo da família, conhecia o trabalho de Alda como professora na cidade e seu destaque como líder comunitária. Ele a chamou para dar aulas na faculdade que fundara, pois sabia que, ao sair, precisaria deixar alguém em seu lugar, alguém que administrasse os entraves e dificuldades que a instituição ainda iria enfrentar, uma pessoa que tomasse a peito, a luta pelo crescimento do ensino superior na localidade, que considerasse o ensino superior importante para o desenvolvimento.

A graduação no ensino superior permitiu a Bernadete iniciar sua carreira de professora de faculdade. Ela também atendeu ao convite de seu amigo e antigo professor do normal. O padre João Maria insistiu em trazê-la para a instituição que acabara de criar: “ele sempre dizia assim: ‘você se forma e vai trabalhar conosco’”. Bernadete sabia que depois de formada não teria “condição, força mesmo, para fugir da determinação do que me esperava... [o casamento]”, mesmo assim ela acabou por aceitar o convite do padre João.

Depois da universidade, Bernadete não podia mais protelar o casamento: “era o modelo da época, quanto mais no interior: [eu] já tinha namorado, era antigo, de família renomada do local, da pequena cidade onde se morava. Havia quase um compromisso entre famílias”.

Quando o padre ficou sabendo de seu retorno à cidade, a procurou dizendo: “você vai pegar essa disciplina!” Bernadete não queria. Não se via ainda como professora, não achava que fosse capaz de lecionar uma disciplina para a qual não tinha formação, mas o amigo insistiu: “você vai, você pode! Você consegue!”. Padre João entregou-lhe os livros, para que ela se preparasse para a aula que seria ministrada no dia seguinte. Bernadete não podia negar o apelo de seu amigo em um momento que ele precisava de apoio. Era o início do sonho de

haver ensino superior na sua cidade, de ver a educação trazer o desenvolvimento humano e social de que eles sabiam que aquela Região necessitava.

Bernadete começou como professora substituta. Era a única docente leiga, todos os outros professores eram padres. Porém, no meio do caminho, o sonho de padre João transformou-se em regalias para os seminaristas, que obtiveram acesso facilitado para o ensino superior naquela instituição. Pouco tempo depois de fundada a faculdade, o Padre João foi embora, Bernadete permaneceu, viu o sonho estagnar-se, cristalizar-se na formação de seminaristas.

Mas, foram os ideais do amigo que levaram Bernadete a decidir ficar, “tomar gosto” pelo trabalho, e assim foi “criando raízes, contagiada pelo próprio incentivo que ele nos dera”. Bernadete se lembra de como o padre João Maria sempre enfatizara uma leitura crítica da situação da sociedade brasileira: “todos os autoritarismos, todas as exclusões, o grave problema da desigualdade que era tão ou pior que hoje”. Bernadete aprendeu a perceber como sua época simplesmente não oferecia oportunidades a algumas pessoas, “que procediam de famílias mais do que modestas do interior, famílias sem recursos mesmo”.

Assim, parte importante da trajetória de Bernadete foi como professora, na sala de aula, amadurecendo os ideais que o padre João instigara no pequeno grupo de professores leigos que trabalhavam com ele. Bernadete fez pós-graduação na área em que estava lecionando somente mais tarde, e depois o mestrado na mesma área: Psicologia da Educação.

Já Clarice foi a única reitora que fez o mestrado antes de ser professora no ensino superior. Para ela, o mestrado foi peça fundamental em sua trajetória; trouxe-lhe uma nova visão do mundo e da educação e possibilitou-lhe um acesso quase que direto para lecionar na faculdade.

Em um país e em uma época em que se iniciavam as universidades e as pós-graduações, ter um mestrado era acesso seguro ao trabalho no ensino superior. As instituições precisavam dos graduados para a criação e desenvolvimento das universidades: “Em janeiro de 86, eu defendi o meu mestrado e aí comecei indo trabalhar na universidade, numa disciplina que era maravilhosa, digo maravilhosa porque ninguém queria! Por isso que me deram!” (Clarice).

Clarice entrou para “trabalhar as disciplinas pedagógicas do magistério”. Para tanto, ela precisou preparar-se, buscar ajuda de outros professores, em outras universidades. Foi uma boa experiência: “[Eu entrei] em 88, em 90 eu fui chefe de departamento e em 94 foi a primeira eleição. São seis anos. Pra quem não era da cidade, não era da Região, não era

professora universitária, foi tudo assim muito novo, muito desafio... um desafio em cima do outro!” (Clarice).

Nesse meio tempo, Clarice foi assumindo outras disciplinas e se envolvendo cada vez mais com o estabelecimento. Ela foi considerada líder desde este início, por causa das idéias inovadoras que trouxera consigo do mestrado.

Seu envolvimento como professora foi tomando corpo e suas buscas começaram a refletir em mudanças na instituição e nela mesma. Clarice não era mais a aluna alienada que fora na faculdade, conforme ela lembrou. Tornou-se chefe de seus antigos professores, enfrentou conflitos gerados por essa nova realidade, mas, nunca houve maiores problemas por conta disso. Sempre teve o apoio de todo pessoal de seu departamento, ultrapassou esses desafios e foi caminhando, elaborando novos conceitos e estruturas.

Clarice foi assumindo diferentes funções: “Então depois desta chefia de departamento eu fui assumindo outras funções dentro da universidade, acabei coordenando os cursos *latu senso* e sempre tive um bom relacionamento com todas as áreas de conhecimento”. Ministrava aulas e se envolvia com questões pedagógicas, tanto na faculdade de Educação na qual lecionava, quanto na faculdade de Economia. Foi construindo uma relação muito boa com o pessoal das duas áreas, o que foi fundamental para construir sua liderança. Mas descreverei este processo mais detalhadamente adiante, agora me deterei às histórias das mulheres como professoras.

Elvira também se relacionava com facilidade, embora se identificasse mais com o grupo de esquerda. Após graduar-se em Letras, viu-se em meio a um dilema: se lecionava no segundo grau ou no ensino superior. Ela fora aprovada em dois concursos: no primeiro, para dar aula de Inglês numa escola pública federal e, no segundo, para trabalhar com prática de ensino de Português no departamento de Metodologia de Ensino de uma universidade. Acabou optando pelo ensino superior, onde começou a trabalhar antes mesmo de cursar o mestrado: “E eu acabei passando nos dois concursos e fiquei muito em dúvida: “Será que eu vou dar aula no colégio? Não!” Eu pensei assim: eu já tinha uma meta. Eu já tinha dado aula no primário, no segundo grau, então agora eu devia dar aula na faculdade, no colégio eu já dou aula. E eu fui! (Elvira)

Elvira sempre gostou das questões relacionadas a ensinar e aprender, e a métodos. Assim, mesmo sem diplomação em Pedagogia, acabou se tornando professora nessa faculdade: “[...] quando eu vi este concurso [para a disciplina] de Metodologias de Ensino, eu pensei: ‘Ai que legal! Vou fazer este concurso’. Embora a minha formação fosse em Letras e não em Pedagogia.” (Elvira).

O exemplo de suas companheiras, a sua formação superior abriu as portas para Diva dar aulas no incipiente ensino superior, isto é, em uma faculdade que havia sido fundada há apenas três anos. Como as outras entrevistadas, ela já dera aulas em outras escolas. Lecionara Sociologia e Didática para o segundo grau em um “colégio de irmãs” [freiras]. Só algum tempo depois foi “dar aulas de Didática e Estrutura de Ensino na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que estava no seu terceiro ano de funcionamento” (Diva).

Diva sempre levou o magistério muito a sério, dedicando-se a ele com afinco, o que resultou em seu destaque como professora: “logo fui escolhida chefe do Departamento de Educação, onde eu fiz a elaboração dos estágios curriculares desses professores que já estavam no terceiro ano dos cursos de Letras, História, Geografia e Matemática”. (Diva).

Em 1990, foi convidada a assumir a direção de sua faculdade. No entanto, ela não aceitou a simples indicação de seu nome para o cargo, mas exigiu que houvesse uma eleição. Esse foi o passo inicial para uma das grandes lutas que empreenderia no ensino superior: a exigência de eleições para os cargos de direção.

Assim, ela foi a primeira diretora escolhida por escrutínio e também a primeira mulher que assumiu a direção da então faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi quando ela iniciou um grande processo de mudança em sua instituição, que culminou na criação de uma universidade e na sua eleição para reitora, conforme descreverei a seguir.

5.3.3 Transformando o ensino superior, construindo a liderança

“Os pioneiros sempre são pessoas marcadas, pessoas que tem que carregar a chama acesa” (Diva).

“[...] nunca eu havia imaginado que ia trabalhar como uma executiva, como uma liderança.” (Elvira).

“Eu não busquei o cargo... quer dizer, na verdade eu construí [o cargo].” (Clarice).

Todas as mulheres deste estudo afirmaram não terem tido desejo consciente de serem reitoras. Esta é uma marca da trajetória dessas mulheres: elas nunca se imaginaram como líderes, diretoras, reitoras. Contudo, elas lideraram importantes processos de mudanças, o que se deu gradativamente em suas caminhadas no ensino superior. Ao longo desse caminho elas foram se tornando líderes dentro de seus grupos.

Diva lembrou como foi difícil lutar pelas mudanças, fazer valer suas idéias e crenças sobre o que deveria ser a educação superior. No início, apenas duas pessoas dentro de sua instituição compartilhavam convicções: “Era mais uma professora e outra professora. E nós começamos a pensar, discutir, a forçar a barra mesmo! No começo foi uma *‘forçação’* de barra, não só na cidade, mas dentro da universidade! Nós encontramos muita resistência!” (Diva).

Então, aos poucos, foram “vencendo, aderindo outras pessoas ao grupo que lutava pela criação da universidade” (Diva). E, ao passo que outras pessoas foram aderindo, sua liderança foi sendo construída, num “trabalho diuturno de convencimento” (Diva). A universidade foi sendo edificada com a participação da comunidade, que passou a abraçar a causa. Diva construiu sua liderança a partir de um grupo que iniciara com três mulheres: “eu nunca perdi a coragem e minha equipe também era muito corajosa. Então eu trabalhei sempre em equipe.”

Clarice também tem uma história muito parecida com a de Diva. Quando começou a lecionar na faculdade, já trazia consigo muitos ideais concebidos durante o mestrado. Quando começou a lecionar – na mesma faculdade onde havia se graduado – tinha uma visão muito diferente daquela que possuía durante sua graduação. Tinha vontade de realizar mudanças que antes não percebia como necessárias. Então, ela “não buscou o cargo”, na verdade, ela “construiu [o cargo]”. Ela participou “do processo de construção de uma universidade” que, por consequência, “construiu essa questão de reitora” (Clarice).

Clarice já era diretora da Fundação que mantinha as duas faculdades de sua cidade, quando passou a lutar pela “transformação daquelas instituições em uma universidade”. Assim, criou uma comissão de homens e mulheres, que foi fundamental para esse processo de transformação. Clarice confessou que esse momento foi mesmo “um processo muito de cima pra baixo, não um processo de baixo pra cima como a gente tinha começado lá atrás, naquele grupo pequeno.” (Clarice).

Clarice descobriu, mais cedo do que Bernadete, que se quisesse influenciar as mudanças em sua instituição teria que estar no centro das decisões. Contudo, lutar pela transformação não significava, para ela, necessariamente, assumir o cargo de reitora. Ela não quis aceitar a indicação para concorrer ao cargo, quando este foi criado. Já estava cansada, pois desde 1994 vinha trabalhando nesse processo: “já eram 8 anos, né! Muito tempo aqui... mas enfim!” (Clarice). Mas quando a universidade foi criada, ela acabou aceitando que seu nome fosse indicado para concorrer à reitoria.

Clarice acredita que estava num determinado lugar em que abraçou causas que nem eram suas, planos dos quais até certo ponto ela nem tinha participado, mas que se

aproximavam muito das idéias em que acreditava. Clarice se associou a pessoas e acabou “assumindo um papel que não tinha projetado assumir”, mas que aceitou, pelo compromisso que tinha com aquele pessoal, com aquelas idéias. Ela diz não entender direito o que aconteceu: “nunca passou pela minha cabeça, eu nunca pretendi assumir nenhum cargo público nem privado, eu nunca busquei isso, é meio complicado.” (Clarice).

Em paralelo a esse processo de transformação, Clarice enfrentou outras batalhas pessoais no caminho de tornar-se uma líder de seu grupo: “[eu] não era da cidade, não era da Região, não era professora universitária, foi tudo assim muito novo, muito desafio, um desafio em cima do outro. [...] eu tive que aprender legislação, eu tive que aprender contabilidade e tudo assim, na prática!” (Clarice).

Ela passou por todos os cargos, trilhou caminhos que nunca imaginou um dia ter que passar, trajetórias que significaram a construção de uma forte liderança dentro da instituição em que foi reitora.

Por outro lado, Alda não acreditou quando o fundador da instituição de ensino superior onde lecionava a *intimou* a ser diretora. Ela sempre desempenhara liderança em sua comunidade; sempre fora exemplo de retidão, educação e respeito; fizera um excelente trabalho nas escolas da cidade. Mesmo assim, não acreditou que pudesse dirigir o estabelecimento e teve medo. Até então, aquela nunca fora uma causa sua.

Não fazia parte dos planos de Alda ser uma executiva da empresa de seu pai, determinação da qual já havia declinado muitos anos antes, nem desejava dirigir aquela instituição que seu amigo havia criado e que ninguém sabia ao certo o que era. Porém, ao aceitar o apelo do padre Almir, Alda fez do ensino superior uma causa pessoal. Assumiu os ideais do amigo e fortaleceu o grupo que a rodeava. Legitimou o ensino superior em sua cidade e construiu o que viria a ser a instituição que passou a dirigir.

Sempre teve uma voz forte, mas também soube ouvir: “a gente planejava alguma coisa, então aquela luta pra chegar lá e aí a gente chegava! E sempre tinha um grupo muito unido. Quando alguém dizia: ‘Vamos lá. Opa, então vamos!’” (Alda).

Alda foi questionada sobre os rumos que deu à sua instituição, mas sempre esteve certa de que as decisões que tomou foram construídas em grupo: “Então, lá no conselho estadual me questionaram, em público: ‘porque vocês não se transformam em universidade?’ Eu disse: ‘porque nós não nos sentimos como universidade. Porque a nossa concepção da palavra universidade é outra!’” (Alda).

Alda sempre foi porta-voz de um grupo que lutava de forma coesa. Ajudou sua instituição a transformar-se em um centro universitário. Porém, seu grupo partilhava a idéia

de que a universidade é algo diferente e eles não desejavam essa mudança. Por compartilhar dessa idéia, sofreu pressões das políticas educacionais. Nem por isso aderiu à onda de criação de universidades, conforme disse. Queria preparar sua instituição para esse processo.

A instituição de Alda iniciou suas atividades com apenas um curso, a faculdade de Estudos Sociais, e passou pelo processo de transformação de Centro de Ensino Superior em Centro Universitário: “porque essa legislação de Centro Universitário, ela veio muito mais recentemente, eu acredito que começou lá no final de 96, 97 que surgiu essa legislação, e nós fomos a primeira do Estado.” (Alda).

Porém, Alda não fez nada sozinha. Fazia parte de “um grupo coeso, alguns ainda estão na reitoria, alguns em outros setores, mas nós estávamos todos juntos! Nós todos juntos fizemos o trabalho, lutamos! Foi um trabalho em conjunto mesmo, e não posso dizer que houve alguém que se sobressaiu, eu como reitora... não! Era assim: ‘gente, vamos partir pra isso? Então vamos!’” (Alda). Compartilhar com o grupo fez parte da trajetória de todas as reitoras.

No caso de Bernadete também houve esta partilha. Sempre foi membro dos conselhos de sua instituição, mas participava mais “por falta de pessoas, éramos um grupo pequeno”. Ela lembra que, mesmo pertencendo ao conselho, “a gente se inteirava, mas de pouca coisa, do modo como *elas* faziam a gestão”. A instituição de Bernadete estava sob o poder de uma congregação religiosa da cidade, que não tinha nenhum interesse em que a situação mudasse.

O pequeno grupo de “leigos”, do qual Bernadete fazia parte, nunca teve coragem para se insurgir contra as coisas que consideravam erradas. Nunca se engajaram politicamente para lutar por aquilo que acreditavam ser o correto. Em todo caso, havia da parte desse grupo uma preocupação com o fato de a congregação dirigir a instituição “como se fosse propriedade deles”. Aquela era “uma instituição municipal! Como o é a maioria das instituições de ensino superior de Santa Catarina. Todas elas provêm do mesmo modelo: as fundações municipais, que criaram escolas e se transformaram em grandes universidades hoje.”

Foi apenas quando percebeu o momento crítico pelo qual passava o estabelecimento que Bernadete resolveu assumir a liderança do grupo, uma vez que poucas alternativas restavam. Ela percebeu que, se quisessem realizar as mudanças necessárias para a sobrevivência da instituição, teriam que “estar no centro da decisão, porque perifericamente a gente conseguia muito pouco”. O momento em que assumiu a liderança foi instigado por um

[...] sentido de urgência, que é dado pela maturidade. A gente vai ficando mais velha e vai percebendo que não tem mais tanto tempo pela frente e, se quiser influir para alterar, eu tenho que assumir, me expor, que lutar, que assumir mesmo, ter

visibilidade, ser visibilidade, ser vidraça que é o que uma executiva acaba fazendo, né?! (Bernadete).

O processo se iniciou em um momento crítico, quando a continuidade da instituição foi questionada. Então, o grupo começou a se mobilizar por causa da urgência da situação: “chegamos à conclusão de que nós não permitiríamos que as coisas acontecessem mais como era habitual: eles convidavam pra uma reunião, havia uma eleição [pró-forma], punham os candidatos, ninguém mais se candidatava e se reelegiam sempre” (Bernadete).

Bernadete se candidatou à presidência da Fundação e, assim, tornou-se diretora da instituição de ensino superior em que era professora. Para tanto, teve o apoio dos colegas, que queriam mudanças que protegessem a instituição como um bem da comunidade.

Já para Elvira, o processo de construção da liderança começou muito cedo em sua trajetória. Mesmo nas escolas em que lecionou, assumiu funções administrativas que a apontavam como uma líder entre as colegas. Ainda muito nova foi convidada, como professora de Inglês, a coordenar o Departamento de Inglês de uma escola.

Mais tarde, já como professora na universidade, tornou-se uma pessoa sempre envolvida com as atividades acadêmicas e administrativas. Logo de início, foi convidada a coordenar o estágio, depois substituiu a chefia por um período. Elvira conta que se “dava bem com as pessoas” e sempre gostou “desta questão de administrar, coordenar.” Com o passar do tempo, foi se envolvendo em diversas atividades, tais como, o jornal universitário e a revista do centro. Mais tarde, como “representante do centro”, a eleição para a direção de ensino e pesquisa foi fundamental em sua carreira.

Contudo, como as outras entrevistadas, ela afirmou que nunca sonhou com a reitoria ou qualquer cargo mais elevado dentro da universidade. Almejara fazer o doutorado fora do país. Elvira analisa sua história e considera que sua caminhada foi lenta e sempre crescente:

Eu fui indo... então acho que não foi assim uma coisa que eu simplesmente cheguei lá... saí daqui e cheguei lá. Não, eu tinha essa trajetória com atividades num âmbito menor, né. E sempre fui com muito dedicação: se eu assumo uma coisa, eu assumo pra valer. Eu não sei assumir uma coisa pela metade. Ou eu faço, ou eu não faço. Eu não consigo enrolar.... E, claro, eu tive dificuldades também. (Elvira).

Elvira construiu entre seus pares uma imagem que a aproximava “das pessoas de esquerda”, daqueles que lutavam pela igualdade dentro da universidade. Ela sempre acreditou na igualdade como um bem de todos: “Eu me lembro tão bem da luta que se tinha pras eleições, pra direção de centro... Assim, as manipulações que eram feitas por essas pessoas

que achavam que a democracia, que essa coisa de todo mundo votar, que não podia... e a gente ter que enfrentar, poder fazer frente, né, com uma outra proposta.” (Elvira).

A exemplo de Elvira, as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina sempre foram guiadas, “por aqueles ideais democráticos da Revolução Francesa, que ficaram como uma coisa muito forte [...]” (Bernadete) na juventude da época. Elas sempre quiseram as transformações. Por esse motivo, talvez possamos dizer que elas se aproximam de um estilo de liderança transformacional: elas queriam mudanças que privilegiavam a todos. Não defendiam interesses próprios.

Tais sentimentos deram coragem para que lutassem por suas instituições, fosse por suas práticas docentes, fosse por pequenas ou grandes mudanças no ensino superior. Contudo, essa coragem de enfrentamento, essa atitude de contestação do *status quo*, não as eximiu de serem tomadas por sentimentos de medo e aflição no momento em que assumiram a reitoria.

5.3.4 Alegria, responsabilidade e noites em claro: assumindo a reitoria

“[...] aí, pensei, não vai acontecer. Mas deu certo! Então, a surpresa: agradável! [...] Foi uma coisa emocionante, me tocou profundamente. (Elvira)

As mulheres que foram ou são reitoras no ensino superior de Santa Catarina sabiam o que lhes esperava quando assumissem os cargos máximos de suas instituições.

Diva e Clarice antes de assumirem o cargo de reitoras já eram diretoras de faculdade. Por sua vez, quando Alda substituiu o padre Almir, sabia da responsabilidade, porém nunca tivera experiência em administração de ensino ou de qualquer outra organização. Para Bernadete, o maior problema em assumir a reitoria não se encontrava nos desafios que representava a crise administrativa e financeira da instituição, mas em enfrentar o poder da Igreja, que até então, dirigia a escola. Elvira possuía experiência administrativa desde muito cedo, já estava acostumada com os trâmites de sua instituição; assim, para ela, o que mais marcou sua entrada na reitoria foi mesmo a vitória inesperada da proposta que ela e sua chapa apresentaram.

Desde que entrou na universidade, Elvira sempre foi uma pessoa envolvida com “as coisas da universidade.” Participou das atividades de seu departamento, estando envolvida em

estágios e chefias. Participou da organização e administração das atividades do seu centro: o jornal e a revista. A eleição para representante do seu centro de ensino e pesquisa conferiu a ela maior visibilidade política.

Porém, mesmo com todo esse envolvimento, ser convidada para compor uma chapa e concorrer à reitoria era uma coisa “realmente inesperada”. Elvira disse que, diferente de tudo que aconteceu em sua trajetória, concorrer à reitoria não foi algo planejado:

Isso foi uma coisa! Eu jamais projetei tal cargo. Eu jamais, jamais, nunca! Participar de conselhos, isso e aquilo... mas isso (reitoria)... essa coisa vinha assim da atividade, do cotidiano. Já fazia parte de eu, como diz o meu marido: ‘de tu te meteres’! Mas a reitoria jamais, jamais havia passado pela minha cabeça! Não passava pela minha cabeça, nem de sonho... primeiro pelo convite, e eu disse: “Como? Por que eu?” (Elvira).

Elvira não entendia porque seu nome havia surgido para concorrer às eleições. Pensava: “Tem tanta gente envolvida com política, com poder, eu não tinha nenhuma relação política fora, nem nada, e assim, por que eu?”. Mesmo assim, pasma com o convite, aceitou, e se empenhou ao máximo na campanha, acostumada que estava em “meter-se em tudo”, como dizia seu marido. Não acreditava que fosse possível a vitória de suas propostas, mas, enfim, “deu certo”, e por isso ficou muito feliz. Realizada, emocionada pensou: “eu, mulher, que não sonhava com isso, [que] não trabalhei pra isso, nunca fiz nada pensando ‘um dia eu vou chegar lá’, consegui!” (Elvira).

Assumir a reitoria foi, para Elvira, algo que, como ela disse, “me tocou bastante, mexeu comigo realmente”. Foi algo que a fez perceber o quanto “a gente se subestima”. Ela continuou: “Nunca tive problema de auto-estima, mas eu fiquei vaidosa de mim mesma por ter chegado ali” (Elvira).

Mesmo com o que a reitoria representara, depois de tantos anos de luta e dedicação, Elvira alega que não mudou o seu jeito de ser: “meus valores, meus princípios... eu não abro mão das coisas e, na atividade administrativa, das coisas que eu acredito, dos meus valores, dos meus princípios.”.

Diva expressou muito bem o que Elvira deve ter sentido: ser mulher, lutar por aquilo em que se acredita e chegar a um cargo de tanta importância social. Diva contou que o momento da posse, imbuído de toda sua pompa, traz muita alegria e satisfação; porém, o mais importante não foi o instante isolado da posse:

Mesmo que tenha havido uma posse, um ato, uma posse, com pompa e circunstância, porque isso faz parte do aparato da universidade, essa pompa... mas você vai se sentindo reitora no momento em que você vai construindo os cursos, vai

atingindo objetivos que estão no projeto político-pedagógico, que estão na carta consulta. Você vai atingindo, você vai se sentindo. Talvez eu nunca tenha me sentido plenamente imbuída de todo o poder do cargo! Porque a responsabilidade sempre foi muito maior do que qualquer outro momento de êxito pra mim. (Diva).

Diva participou de quatro eleições, “momentos de muita glória, muita alegria, de muita partilha, de muita emoção!”. Deve ser por esse motivo, e por todas as coisas que construiu em sua trajetória, antes e depois de estar na reitoria, que acredita ter tido “uma vida riquíssima”. Atingiu um grau de satisfação que “poucos seres humanos conseguem ter! [...] mas toda essa sensação de prazer vinha imbuída de um enorme senso de responsabilidade!” (Diva).

Toda a satisfação que estas mulheres sentiram não as eximiu do senso de responsabilidade que veio imbuído com o cargo. “Preocupação” (Alda) parece ter sido a palavra que governou os seus sentimentos, quando se tornaram reitoras.

A preocupação que rondou as noites destas mulheres: “por que eu?” (Elvira); “será que eu vou dar conta” (Alda). Entre aceitar o convite que as levaria à reitoria e assumir as responsabilidades do cargo, muitas noites em claro foram passadas. Alda não foi exceção. Quem conhece uma pessoa como ela, não imagina que sozinha, de noite, chore como uma criança.

Alda assumiu a direção meio assustada, para ela foi quase uma imposição, ela fora “*laçada pelo padre*” que a introduzira no mundo do ensino superior. Como nunca fugiu das pedras do caminho, foi coragem o que a sustentou neste momento em que poderia simplesmente não aceitar o grande desafio de substituir o padre Almir na direção daquela instituição.

Alda chorou à noite e, no outro dia, enfrentou todos os desafios com a cabeça erguida. Para ela, “tudo foi acontecendo” muito de repente. E foi “sozinha, em casa, de noite, sem ninguém saber”, que chorou, dado o medo que sentia de assumir tamanha responsabilidade.

Para ela, assumir a reitoria significou preocupação: “No início e sempre!” No início, uma pergunta a assombrava nas madrugadas: “Será que eu vou conseguir?” Então, sentia medo e insegurança. Alda conta que, pouco depois dessa fase, já se “sentia mais segura pra tomar as decisões” e, mesmo assim, a pergunta não deixou de acompanhá-la por muito tempo: “Será que eu vou dar conta? Essa é a pergunta!” (Alda).

Acontece que quando foi “fiscada” pelo padre Almir, quando ele a colocou no seu lugar, Alda estava apenas há poucos meses no ensino superior: “Quando ele foi embora, no outro dia eu tinha que assumir, eu fui embora e passei a noite chorando! Passei chorando.” Contudo, ela não considerava importante ter ficado “chorando uma noite inteira antes, devido

à responsabilidade. Se eu tinha que fazer, eu tinha que fazer!” (Alda). Quando o sol raiava, Alda erguia a cabeça e seguia em frente, sempre com alegria e respeito pelas pessoas e pela instituição que representava.

Já Bernadete, quando assumiu a liderança, ela o fez no sentido pleno da palavra: não apenas candidatou-se à presidência da Fundação de sua instituição sob o apoio de seu grupo, como também *assumiu* – para si mesma – a liderança do pequeno grupo de *professores leigos* do qual fazia parte a muito tempo. Isso significava enfrentar a si mesma. Candidatar-se representou assumir que era uma líder, uma porta voz de seu grupo, das idéias e convicções de boa parcela dos funcionários e alunos de sua instituição que estavam descontentes com a situação em que a instituição se encontrava.

Como as outras mulheres, Bernadete também nunca teve interesse em ser diretora ou ocupar cargos administrativos de importância. Só queria continuar participando periféricamente dos conselhos e cumprir seu papel de professora na formação dos alunos. Ela estava quase se aposentando. Candidatou-se imbuída da responsabilidade que sentia pelo ensino superior. Sabia que, assumindo o cargo, teria de por em prática os velhos ideais do seu amigo, o padre João Maria: ultrapassar limites, acreditar no ser humano e no senso de igualdade e liberdade que a boa fé impetra.

A instituição passava por um momento crítico, uma vez que a situação financeira era péssima e a administração não tinha credibilidade interna, nem externa. A situação era agravada pelo fato de o MEC decidir que os cursos que tinham convênio com uma outra universidade da Região deveriam ser extinguidos, ou reformulados se quisessem continuar operando.

Assim, assumir a reitoria representou para Bernadete, mais uma vez, deixar que os outros a vissem, tornar-se “vidraça”, como ela mesma disse sobre o significado do cargo. Mas, para uma pessoa como ela, alguém que se considera uma pessoa tímida e que viveu “um processo de quase auto-libertação”, coragem parece ser a sua palavra de ordem, e a coragem a fez alçar guerra contra a Igreja.

Por muito tempo sua instituição permaneceu estagnada, atendendo apenas às necessidades da Igreja. Em 1998, havia o curso de Ciências Sociais, transformado em Filosofia em 1985, e alguns cursos conveniados com uma universidade da Região. Desde sua Fundação, em 1973, a escola era administrada sucessivamente por padres de uma congregação religiosa.

Assim, em meio às pressões do MEC e da prefeitura, que Bernadete resolveu se insurgir contra mais uma sucessão da administração. O prazo para as eleições já havia

expirado e a prefeitura cobrava da casa a ata da eleição, a qual não havia sido realizada “por descuido da administração”. A escola fora criada nos moldes do sistema fundacional, típico de Santa Catarina. Por isso sofria interferências contínuas da municipalidade, além de outros problemas que são enfrentados pelas instituições privadas.

Nesta ocasião, o padre que era presidente da Fundação na ocasião e diretor da escola ligou para Bernadete dizendo:

Oh, vamos nos reunir rapidinho amanhã, porque precisamos fazer a eleição. O deputado Pedro Costa e Silva está pedindo a ata, senão ele não pode liberar recursos. E ele tá só me chateando, tá, tá, tá... então amanhã a gente faz uma reunião pró-forma, pra lavar essa ata.” Isso seria no sábado, pois já era sexta à noite [quando ele ligou]. Aí eu disse: “isso não é assim... eu sinto muito, mas nós precisamos receber uma convocação, o assunto é sério, nós não vamos tratar mais assim, e queremos uma convocação com antecedência, tem que haver divulgação. (Bernadete)

Após essa conversa e por insistência do padre, ficou combinado que as eleições seriam feitas na segunda-feira seguinte, dois dias depois do telefonema. Com isso, o pequeno grupo do qual Bernadete fazia parte, que estava muito preocupado e indignado com a situação vivida, se articulou pela primeira vez, de modo a apresentar um candidato que disputasse as eleições. Fazia parte desse grupo “um aluno, dois ou três professores da casa, e um funcionário da prefeitura” (Bernadete). Eles faziam parte do conselho que decidiria a eleição.

Aquele final de semana foi de articulação do grupo e de grandes decisões. Bernadete contou que “frente a isso tudo, nós ficamos aquele final de semana todo: ‘E aí? Como é que vai ficar!?’”. A questão era: quem iria assumir a responsabilidade? Ninguém queria assumir, faltava coragem. Todos desejavam que Bernadete assumisse, mas ela disse:

[...] que não tinha interesse, que já estava praticamente aposentada. Os nossos planos [de sua família] eram de vir pra cá [Florianópolis], pois os nossos filhos estavam todos aqui. Mas eles me diziam: “não, mas a senhora não pode nos deixar”. Na verdade, na minha ótica faltou coragem das pessoas para enfrentar o que viria depois... (Bernadete).

Foi um fim de semana muito difícil. Ela o passou sem dormir, conversando com o marido e os filhos, pensando em tudo “o que viria depois”. Conta que decidiu junto com a família que assumiria a escola, mas que isso não aconteceria sem certas prerrogativas: “disse ao grupo: ‘bem, então, tá! Vou assumir nesse momento, mas é por pouco tempo. Porque é um momento crítico, mas vou assumir nas minhas condições’”.

A prefeitura lhe cobrava, implicitamente, que, uma vez tendo assumido a direção, ela deveria tomar medidas drásticas contra diversas situações irregulares e que causavam

problemas na instituição, especialmente demitindo funcionários que haviam sido contratados de forma ilícita ao longo do tempo.

O posicionamento de Bernadete, nessa hora, foi firme e sempre com vistas a um projeto de recuperação da credibilidade da instituição junto à comunidade: “Eu disse ‘não! Eu vou assumir, mas eu não vou demitir ninguém sem dar uma chance!’ Porque eu disse assim: ‘se nós deixarmos a população desacreditar, tá morto o projeto! Não vai haver nunca mais alguém que se proponha [a fazer isso]’”. Com essas palavras e com esse pensamento, Bernadete enfrentou, na segunda-feira, o maior desafio de sua vida: ir contra a vontade da Igreja.

Além do medo inerente de enfrentar aquela situação, e de todas as dificuldades e problemas administrativos e financeiros em que a instituição se encontrava, essa atitude renderia a ela também muita solidão. Ao vencer as eleições, Bernadete sabia que aquela decisão a prenderia novamente em sua cidade e que, por isso, ela passaria a viver sozinha: seus filhos já estudavam fora e seu marido, por conta de negócios da família, já viera morar em Florianópolis. Assim, a reitoria representou para ela, antes de mais nada, solidão.

5.3.5 Solidão e partilha: sendo uma reitora

Na segunda-feira, quando Bernadete foi para a reunião do conselho sabia que, caso conseguissem manter o embate e se confirmasse a vitória, acabaria ficando longe de sua família. Ela sentiu-se só. Soube, mesmo antes de assumir, que aquele seria um cargo de muita solidão, o qual lhe reservava decisões difíceis e a necessidade de um posicionamento firme.

Já no cargo soube que, muitas vezes, lhe foi conferida a “fama de autoritária, de querer eternizar-se no cargo”. Porém, ela sempre acreditou que era preciso um tempo no poder para arrumar a casa. Sabia que “firmeza nas convicções, não se trata de autoritarismo, mas de uma ética particular”. A ética em que se pautou foi, especialmente, da manutenção do direito ao ensino superior acessível a todos em sua cidade, dentro das limitações legais e administrativas da instituição. Sua escola fora criada para a comunidade e para ela deveria voltar-se.

Diva também sentiu que a posição de reitora era “muitas vezes solitária”. Embora não se possa assumir isso frente ao grupo, foram muitas às vezes em que decisões foram tomadas em seu íntimo. Conforme descreveu Diva, a maioria das decisões de uma reitora é solitária.

Como Bernadete, Diva acredita que embora ser reitora seja algo muito desafiador, emocionante, também é “muito triste, às vezes sentia muita solidão. Porque você muitas vezes tinha que cozinhar um problema três, quatro, cinco dias, pra decidir sozinha. E nem sempre você tinha as respostas para todas as perguntas, para solucionar todos os problemas naquele dia; às vezes você tinha que amadurecer, cozinhar mesmo um problema.” (Diva). E a solução, muitas vezes,

[...] não vinha do grupo, do conselho, não vinha da comunidade, não vinha de uma reflexão, de uma discussão. Você, às vezes, se encontrava absolutamente só. E eu acredito nisso, eu acho que o líder, muitas e muitas vezes se encontra só. Tem muitas coisas que ele não consegue partilhar, por mais que ele seja democrático. Muitas e muitas vezes você tem que acreditar na sua intuição e na sua força interior. (Diva)

Diva acredita que nunca foi “centralizadora”, embora exista “muita pessoalidade também no ato de dirigir. Nem tudo pode ser tão democratizado assim.” (Diva).

De qualquer modo, na reitoria como em outras posições de liderança nunca “se pode assumir que você foi a responsável sozinha pelo gol, mesmo que lá no fundo você saiba que a decisão foi muito sua. Você tem que jogar pro grupo. O grupo precisa se sentir sujeito nessa construção!” (Diva) Essa é uma habilidade que ela acredita ter sido fundamental em sua trajetória: a habilidade de saber sofrer os momentos de decisão e de solidão; saber partilhar com grupo os momentos de sucesso, os momentos de gols, mesmo que você saiba que eles sejam seus.

A solidão a que se refere Diva foi permeada por momentos de “muita partilha”, como ela mesma disse: muita solidariedade e ajuda da comunidade na construção da universidade. Ser reitora significou partilhar, trabalhar em grupo, em conjunto.

Elvira, que foi vice-reitora, afirmou que uma das coisas que mais marcou a gestão da qual fez parte, foi o fato de que nunca trabalhava sozinha: “A gente jamais tomava atitudes sozinhas! Mas a gente conseguia levar bem sabendo o que era da minha competência e o que era competência do outro. E isso foi legal.” (Elvira)

Diva também foi protagonista da história de construção de uma universidade. Assim como Clarice, foi ela que trouxe a idéia de universidade para dentro de sua instituição. Porém, ao olhar para trás e rever sua trajetória, ela lembra mais do heroísmo das pessoas que trabalharam com ela e de como pessoas de diferentes segmentos foram importantes nesse processo.

Ela lembra como “nada foi de graça, nada foi dado antes”; “tudo foi muito demonstrado, comprovado, solicitado e convencido; tivemos que aprender tudo sobre o que é uma universidade”. Naquela época, ninguém sabia direito o que era o ensino superior, o que era uma universidade. Tudo foi sendo criado, dia após dia.

Nesse processo de construção, Diva contou com um grupo grande de professores, que “vestiram inteiramente a camisa, eu reputo a eles grande parte do sucesso que a gente teve.” Foram pessoas que abdicaram de outras atividades, de sua vida pessoal, em nome da universidade. Pessoas que foram verdadeiros heróis aos seus olhos, a exemplo dessa mulher:

[...] ela entrou em trabalho de parto e esperou... Ela não foi pra maternidade. Ela só foi pra maternidade no outro dia, depois que ela pudesse dar o voto dela na eleição! E nós precisávamos do voto, porque em 96 nós ganhamos por seis votos! Eu não pedi a ela, de jeito nenhum! Estourou a bolsa dela as 22h e ela esperou até o outro dia às 8:30 da manhã, e só depois de ter votado ela foi pra maternidade ter a segunda filha dela! (Diva)

Ninguém poderia esquecer um exemplo como esse. A dedicação de outras pessoas à causa foi marcante para as reitoras. Clarice considera que o trabalho como reitora é um empenho coletivo, ao menos na fase de construção da universidade:

Eu acho que nesse trabalho coletivo alguém vai ter que representar, mas tu não vai fazer aquilo sozinha, tu vai ter que ter um grupo, tu nunca trabalhas no individual, sempre no coletivo. Então, claro, pra mim aquele que está representando o papel de liderança [tem um] papel, uma cultura, que é fundamental, mas eu não acho que é de uma pessoa. É de um coletivo sempre. (Clarice).

O trabalho como reitoras envolveu a ajuda e a dedicação de muitas pessoas. Foi uma tarefa árdua: elas carregaram suas instituições nas costas, para não dizer no colo. Limparam corredores, carregaram botijões de gás, acordaram muito cedo, deixaram de almoçar, passaram noites em claro. Por esse motivo, Alda acredita que

Nós somos um pouco como estas grandes empresas da nossa cidade. [...] Nós éramos três, uma delas era a filha [de um desses grandes empresários]. Ela se formou aqui, nestes corredores, e a educação [que ela recebeu de seu pai] foi essa: de trabalho. Não ficar sentado vendo o enriquecimento do pai. [...] Então é isso! Foi sempre muita preocupação, muita responsabilidade, muito trabalho. (Alda)

Esse trabalho significou luta, mas também, respeito. No começo, as coisas foram difíceis, não tinham o *glamour* que muitos atribuem a um cargo elevado do ensino superior: “era tudo batido à máquina e eu não sabia bater. Quem batia era ela. Nós ficávamos almoçando uma maçã, trabalhando o dia inteiro, acordando de madrugada!” (Alda).

O trabalho foi penoso também para Bernadete. Além das dificuldades do dia-a-dia, ela enfrentou “vários movimentos para a minha saída” (Bernadete). A congregação que ela e seu grupo haviam *deposto* tentou “pegar novamente” a instituição para si. Por outro lado, enfrentava ainda a “administração pública fazendo força contra [a instituição] também.”.

Hoje já consigo com a congregação uma aproximação, porque aquele grupo antigo de padres foi gradativamente sendo substituído, tá vindo um pessoal novo, que também foram nossos alunos, porque todos foram seminaristas lá, na antiga escola, então gente mais aberta, nós já estamos até trabalhando um projeto em parceria com a Faculdade São Jorge. (Bernadete).

Bernadete precisou lutar com todas as forças e recursos disponíveis contra as tentativas da municipalidade de tomar a instituição. Porém, hoje ela se encontra em paz: “administrar pra mim, eu digo assim, é um desafio, um predicado... o grande nó não é a gestão econômico-financeira nem o negócio, [mas] é a política. Porque ela [a prefeitura] nunca atenuou os problemas, ela veio pra nos tomar.” (Bernadete).

A luta das reitoras foi primordialmente política. Suas trajetórias foram repletas de aprendizado fundamental sobre o uso do poder. Elas não desejavam o cargo, não se consideravam pessoas com “influência política” (Elvira). Mas, aos poucos, foram se percebendo como pessoas influentes; foram sendo reconhecidas como lideranças; aprenderam a se posicionar, a usar os dispositivos legais e de poder a que tinham acesso, sem deixar de respeitar o outro:

[...] o primeiro princípio de quem trabalhava comigo era: se a gente não se gosta, vamos ter que achar um jeito... agora se a gente se gostar, melhor! Um não pode maltratar o outro. Então, eu era muito honesta. Assim era o jeito que eu trabalhava com os meus filhos... não, claro, aquela questão afetiva, é claro... se bem que eu até sou linha dura com os meus filhos! (Clarice)

Parece ter sido esse respeito que moveu essas mulheres em seu *fazer* sem fim pelas instituições de ensino superior. Se alguma coisa tinha de ser feita, era feita e bem feita. Elas nunca postergaram suas obrigações e responsabilidades. Sempre encararam com seriedade os problemas, pois eram problemas que não interessavam somente a elas e/ou a um grupo pequeno, mas à sociedade. Suas instituições eram, para elas, *coisa pública*.

Além disso, ser reitora significou “compreender as coisas melhor” (Elvira), ter uma outra “leitura de mundo” (Elvira), uma leitura mais humana, ampla e contextualizada:

[ser reitora] é uma experiência tão rica, que te dá uma visão tão grande da sociedade de uma maneira geral! Porque a universidade lida com esse mundo, assim... é uma complexidade bastante grande na universidade: tu tens a área tecnológica, a área da

saúde, a econômica... E tem o pesquisador, tu lidas com o intelectual ou com o artista, com o artesão... com músicos e também com a pessoa que faz a limpeza, com o jardineiro, sabe?! Então [isso] amplia a tua visão de mundo, essa tua leitura... [você passa a ver] como as pessoas são ricas, como é importante o que cada um faz, que cada um tem alguma coisa pra ensinar... e como a gente tem sempre coisas pra aprender com as pessoas; como a gente não sabe nada da vida... [...] É uma complexidade muito grande e tem que saber que a verdade não está em um único lado, está em muitos lugares e a gente tem que saber aprender a olhar de diferentes maneiras, de acordo com as necessidades. (Elvira).

Ser reitora significou dar valor às pessoas e à diversidade que se reflete na vida de uma instituição. As entrevistadas compreenderam essa complexidade e, a partir daí, passaram a entender mais o que é ser diferente. Em suas caminhadas, aprenderam sobre respeito e vida, sobre ser mulher e ser uma executiva à frente de organizações, com papel social muito importante.

Ser mulher certamente deu um significado muito próprio às experiências das reitoras, muito embora elas não atribuam a esse fato um destaque especial em suas trajetórias, diferente do que sugere a literatura atual. Falarei sobre esta questão a seguir.

5.3.6 Os paradoxos de ser uma *mulher reitora*

Os relatos das reitoras sugerem os paradoxos que ser uma mulher impôs na vida destas mulheres. Ao mesmo tempo em que o gênero teve muita influência em suas trajetórias – como na determinação da profissão a ser seguida, em alguns casos – os também relatos mostram que para as reitoras, *ser mulher* foi apenas um mero detalhe:

Tem muito a ver também com essa questão de a gente colocar-se em relação às outras pessoas e, notadamente, em relação ao outro sexo, numa relação mais humanizada em que ser homem ou ser mulher é só um acidente de percurso, é um contingente, não é o necessário, não é o definidor de pessoa. (Bernadete).

Este é o grande nó da questão: ser mulher *é e não é* importante ao mesmo tempo. Foi importante ser mulher, ao mesmo tempo em que isso representou apenas um detalhe, um mero “acidente de percurso”, nas palavras de Bernadete. Diva compartilha a opinião de que “ser mulher ou homem” não faz diferença:

O cérebro humano, ele não é masculino ou feminino, ele é o cérebro humano. Muitas vezes, eles me convidavam para participar, por exemplo, de um grupo e me

diziam: ‘é bom você [mulher] estar nesse grupo, Diva. Por exemplo, grupos de discussão política em Joinville. E eu dizia: “por quê? Política tem sexo?” (Diva).

Paradoxalmente, *ser mulher* marcou a trajetória das reitoras de forma ímpar, imprimindo, duplamente, as marcas da diferença no seio da igualdade. As entrevistadas representam uma minoria que, em sua geração, dificilmente conquistaria o espaço público. Elas chegaram a um patamar que ainda hoje é raro de ser alcançado, uma vez que o poder público e as altas hierarquias sempre foram espaços legitimados aos homens.

As reitoras têm consciência de que tal conquista é digna de ser comemorada e lembrada com respeito, é uma posição que merece ser assegurada a outras mulheres:

A revolução feminina é de pouco tempo, a história da mulher, do estigma das mulheres, vem desde a caça às bruxas, se não vem de antes, só porque sentiam algum tipo de prazer! Quantas ditas feiticeiras foram queimadas! Então, vencer em um cargo de poder é difícil, sendo mulher é mais difícil ainda. Sempre tive consciência disso. (Diva)

As mulheres deste estudo conheceram o prazer do trabalho, a realização em um *fazer* não apenas atrelado aos cuidados do cônjuge e da casa, mas imbuído de responsabilidade num sentido mais amplo, que escapa ao mundo privado. Elas conseguiram deixar de ser *apenas aquilo* que, como mulheres, representavam desde os tempos imemoriais: a tentação, as paixões que fizeram *o homem* se prender ao mastro do navio de modo a resistir, dissimular, tornar-se sujeito. Essas mulheres conquistaram o direito de se ver e se sentir como sujeitos construtores de identidades, e não apenas como um “adereço, um ser para mera reprodução”, nas palavras de Bernadete:

Isso se refere também ao fato de eu ser mulher, pra quem vem de uma família como a minha, italiana, mas também de um tempo, em que o papel feminino era cercado de estereótipos de incapacidade, de fragilidade, eu diria quase que de inutilidade, a mulher como um adereço só, um ente para a pura reprodução ou para a total submissão que na nossa época, na minha juventude, [anos] 50, e olhando o modelo das nossas mães a gente via isso. (Bernadete).

A trajetória das entrevistadas foi marcada pela descoberta, pela construção e reconstrução de suas identidades, das quais *ser mulher* era uma parte importante. É preciso notar que elas tiveram essas experiências em um segmento social legítimo a elas: a educação. Elvira levantou essa questão: “não tenho nada marcado na minha vida que tenha me impedido na universidade, pelo fato de ser mulher... Talvez porque, por exemplo, no meu caso, eu estava vinculada a um centro cuja maioria dos profissionais eram mulheres (Elvira).

Será que elas teriam tido as mesmas oportunidades em outros setores? Mas, se por um lado, Elvira afirmou não ter sofrido “este tipo de problema” (discriminação) pelo fato de ser mulher, então, por que ainda hoje a maioria das instituições ditas femininas é fundada e dirigida por homens, como no caso das escolas e universidades? Essa questão permanece. Contudo, alcançar o poder máximo de suas instituições não foi, segundo as reitoras, o mais importante em suas trajetórias, mas sim, o caminho percorrido até esse ponto.

As contradições, pouco referenciadas na literatura atual sobre *ser-uma-mulher-executiva*, surgiram em diversos momentos dos depoimentos, onde ficou evidenciado que essas contradições não podem ser reduzidas a um mero dilema entre *trabalho* e *família*, porque para algumas mulheres não há tal dilema, uma vez que o trabalho é algo indissociável de suas existências.

Quando reitoras elas o foram “para atuar” (Elvira), não para ser apenas uma presença feminina. Conquistaram, de diferentes formas, seus espaços, de modo que pudessem por em prática suas idéias: “O professor Esteves sempre [me] deu espaço, deu o espaço necessário. Porque o que a gente mais ouve das pessoas é que elas não têm espaço. Eu fui reitora pra atuar. Isso aí foi uma experiência muito rica!” (Elvira).

Mas será que partiu só do outro sexo este “dar espaço”? Não. A exemplo de Elvira, as mulheres deste estudo viveram em uma época em que tiveram de aprender a estabelecer uma relação de negociação com o mundo masculino, uma relação de auto-afirmação, que lhes permitisse mostrar quem eram. Nada foi dado de graça: o respeito e o reconhecimento foram conquistados com muita luta e persistência. Alda também construiu sua vida:

[...] eu era conhecida e reconhecida como professora, entende?! Então, sempre houve muito respeito [por mim] dentro da instituição e também muito respeito fora da instituição, isso eu não posso reclamar... em questão de respeito [por ser mulher]... eu sempre tive confiança e apoio... eu sempre tive muito, muito apoio. (Alda).

A construção do respeito passa pela negociação, pelo estabelecimento de regras, novos comportamentos que não eram comuns em sua época: “eu só não faço faxina!” (Clarice); “sempre quis fazer o mestrado fora” (Elvira); “não adiantava mesmo dizer não” (Diva). E assim foram consolidando pactos e afirmando suas identidades como mulheres, mães, donas de casa, professoras e líderes.

Foi por serem mulheres que as reitoras tiveram vivências muito próprias. Elas foram pioneiras ao criarem *confusões*, desafiando os modelos de pensamento e ação de sua época: “Eu nunca tive problema com a comunidade externa, sempre com a interna. Lá, tinha muito

essa questão de ser mulher, eu fui a primeira mulher presidente, a primeira mulher reitora, que fiz todas essas confusões lá.” (Clarice). Foi por serem quem eram que suas experiências tiveram uma forma particular:

[Eu] chegava em casa e ainda tinha que lidar em casa... tinha que lidar com aquelas questões de adolescentes... Outras vezes, chegava tão cansada, que era ir dormir! Mas a gente cuidava, assim, pra envolvê-los de alguma forma, não deixar que eles se sentissem excluídos daquela fase da vida da gente. Da mesma forma, assim claro, que daí, eu me afastei das minhas atividades, eu parei meu doutorado, não ministrava mais aula porque daí não dava conta, né! Mas sempre procurava final de semana, quando não tinha alguma representação... manter a família unida, dar atenção à família.... (Elvira).

Os estereótipos que delimitaram as vidas dessas mulheres não estavam apenas dentro de seus lares, eles cingiram também o seu caminhar dentro do ensino superior. Elas tiveram que impor sua voz, ultrapassar os modelos que lhes eram impingidos pelo mundo público:

Eu acho que a mulher, ainda hoje, em qualquer cargo, tem que ser muito boa pra vencer. Tem que se impor pela palavra, pelo argumento, pelo conhecimento, pela postura, pela participação, pela liderança. Ninguém lhe dá nada, já não dão pro homem, imagina pra mulher! (Diva).

Então, o problema mais sério é que: se você tem um homem e uma mulher [...] já de cara vão achar que o homem é mais competente do que a mulher! Isso é até uma coisa de cultura, até certo ponto, e eu sempre dizia pras minhas alunas que a gente é muito culpada disso porque somos nós que educamos nossos filhos! Então, até certo ponto, nós é que passamos essa [cultura] (Clarice).

Em suas trajetórias, elas se depararam com “clubes do luluzinho” (Diva), sentiram o mal-estar que sua presença *feminina* causava nos *outros*, seus pares do sexo masculino. Em diferentes momentos, elas revidaram, ignoraram, não se importaram, foram em frente, afirmaram suas identidades em face desse desconforto: “[...] quando tinha reuniões, eu era a única mulher. Eu fui a única mulher durante dez anos. No início, eu percebia que havia um certo mal-estar [por parte dos homens]. Isso foi, mais ou menos, nos primeiros dez anos... eu sentia certa dificuldade!” (Alda).

Este tipo de *mal-estar* também foi referenciado por Clarice: “se você está num meio onde predomina mais homens, às vezes, eles têm alguns assuntos, algumas piadinhas... eu sinto que eles não ficam tão à vontade quando têm mulheres.”

Mas elas não tinham controle sobre este tipo de situação, era uma coisa que não era declarada, nem desejada por elas, elas não se sentiam diferentes, incapazes de fazer parte daqueles grupos. Assim, enfrentaram a diferença latente e inegável que separa homens e

mulheres, seus trabalhos, suas vidas. Elas ouviram (ou sentiram entre olhares disfarçados) coisas do tipo: “o que é que esta mulherzinha tá querendo?” (Clarice)

Porém, ergueram a cabeça, enfrentaram as dificuldades de ser uma mulher entre homens e acabaram aceitas e respeitadas: “eu era a única mulher e, às vezes, vinha o preconceito: ‘deve ser burra!’ Você lia isso nos olhos das pessoas.” (Diva). Clarice também sentiu isso: “eles te olham e já dizem que você não tem capacidade para administrar. Então, você tem que provar que, além de você ser mulher, você tem competência para fazer! Principalmente [...] na área administrativa e jurídica.”

Elas aprenderam a impor suas vontades, negando-se a certas práticas que as privavam dos direitos já garantidos de participar. Disseram “não”, quando lhes pediram para servir um café; disseram “não” quando lhes pediram para secretariar uma reunião. Dizer “sim” seria o mesmo que abrir mão de participar, de dar sua voz à discussão em andamento, subjugar-se: “Por exemplo, o conselho de reitores, o CRUB, de que a gente fazia parte, normalmente [a gente] tem que fazer parte: há um grupo do “luluzinho” com certeza! Sempre houve! Eu fui a primeira reitora mulher em Santa Catarina.” (Diva).

Assim, elas foram aprendendo a assegurar o espaço que já haviam conquistado, com direito a voz e direito a voto. Aprenderam a apreciar suas próprias idéias; a valorizar o fato de serem mulheres e de terem conquistado esse espaço.

As reitoras de Santa Catarina têm consciência de que seus direitos precisam ser assegurados, de que nada lhes foi dado e de que suas conquistas são recentes e não lhes estão asseguradas:

Eu acho que a mulher, ela teve um avanço enorme na vida dela. Depois da Segunda Guerra Mundial, a Europa ficou dizimada, os próprios Estados Unidos mesmo, o contingente de homens em cargos específicos era muito baixo. A mulher teve um grande avanço depois disso, por conta das circunstâncias políticas e econômicas, mas mais econômicas mesmo. E no Brasil, nós sabemos que por conta da educação mesmo, a cultura portuguesa era muito de prestigiar o homem. Bem, quando é que a mulher começou a votar no Brasil? Foi na época de Getúlio Vargas, se não me engano. Veja quantas mulheres se formavam em medicina há pouco tempo atrás? Hoje é quase par e par. (Diva).

As reitoras demonstram entender que a igualdade não é dada na natureza, ela é construída socialmente. E elas foram agentes dessa construção. Fazer-se igual não é fácil e requer uma luta constante: “Eu sempre tive vontade de falar mais, de argumentar mais. Sempre tive de aparecer mais, não de aparecer por aparecer, mas para mostrar que você pensa igual, ou melhor, do que um homem.” (Diva). A diferença existe e é percebida/sentida pelas

mulheres. Elas sabem que, em alguns momentos, ser mulher faz com que tenham reações muito específicas:

E por ser mulher, acho que a gente acaba entendendo mais as pessoas, tendo um pouco mais de paciência com as pessoas. Eu acho que os homens não têm... eu falo aqui em casa, né! A gente é muito mais da oralidade do que os homens e da escuta, do que os homens... Mas acho que estas coisas estão mudando e isso é bom! Acho que os homens não verbalizam: uma palavra e acham que tá dito tudo... não verbaliza e também não flexibiliza, [não vêem que] as coisas não são assim tão dogmáticas. (Elvira)

Vivendo a diferença, as reitoras lutaram pela igualdade, para que pudessem seguir seus próprios caminhos. Esta diferença proporcionou a elas encontros e desencontros que descrevo a seguir.

5.4 ENCONTROS E DESENCONTROS

Ser mulher possibilitou às reitoras, em alguma medida, uma outra leitura da realidade. O fato de serem mulheres fez com que vivessem, de modo específico e significativo, certos encontros e desencontros, em especial, com outras reitoras, com os estudos e com elas mesmas, conforme descreverei a seguir.

5.4.1 Com outras reitoras

Quando eu estava finalizando a segunda entrevista com Diva, ela olhou para mim, bem séria e disse com um tom incisivo: “conheço duas outras mulheres que você precisa entrevistar”. Ao citar o nome destas mulheres, soube que elas já haviam sido incluídas na amostra de minha pesquisa e que elas já haviam, inclusive, sido por mim entrevistadas.

Uma destas mulheres, Alda, havia sido aluna de Diva quando fez faculdade. Este relato me fez perceber como a vida destas mulheres foram entrelaçadas, em grande medida, por serem mulheres e terem construído boa parte de suas trajetórias em uma mesma época, sob as mesmas condições. Além disso, elas fizeram parte do pequeno grupo de executivas universitárias e, assim sendo, transitarem em espaços comuns à sua função.

Diva foi amiga de Bernadete durante a época em que estudavam na universidade. Elas freqüentaram a UFSC, no fervor dos anos 60, e juntas participaram de manifestações estudantis. Logo depois de se formarem, sob a influência desses movimentos, suas vidas tomaram caminhos diferentes, mas, ao mesmo tempo, parecidos.

As duas voltaram para o interior, para cidades onde o ensino superior recém emergia como uma realidade. Diva logo começou a lecionar em uma faculdade do interior e acabou por se encontrar com Alda, que foi sua aluna. Anos mais tarde, todas se encontrariam nos corredores e salas de reunião da associação da qual suas instituições faziam parte, agora como diretoras e/ou reitoras.

Além disso, essas mulheres estabeleceram relacionamentos com outras reitoras. Por serem mulheres, algumas delas se espelharam no trabalho de outras mulheres para exercer seus papéis dentro do ensino superior:

Outras reitoras que eu conheci e que me são assim muito especiais: uma é [de uma Universidade do interior do RS] e outra foi reitora [de uma Universidade em Porto Alegre]. [elas] foram modelos, como uma liderança que te inspirava e que te dava determinadas diretrizes. [A de Porto Alegre] Eu lia muito o que ela escrevia, ela é bastante polêmica, muito radical em algumas opiniões, mas eu particularmente acho ela o máximo! Não que a gente tivesse uma relação aprofundada, mas eram duas mulheres reitoras que me inspiravam segurança, transparência e tinham um modelo de gestão que eu admirava. (Clarice).

E outra, que eu não sei o nome, [...] foi a única mulher reitora afro-descendente que eu conheci e ela era muito polêmica: ia e fazia, chamava atenção. Eu não conheci muito o modelo de gestão dela [como o das outras], mas o fato é que ela chamava a atenção e conheci outras reitoras nos encontros na ABRUEM, CRUB. (Clarice).

Clarice comentou que, na maioria das vezes, os encontros que teve com as outras reitoras foram casuais, por conta dos compromissos advindos do cargo. Contudo, ela convidou algumas outras reitoras para visitarem sua instituição, para conversar sobre o “comprometimento com a educação, principalmente, na visão de formação de educadores, a questão da avaliação das universidades” (Clarice).

Ela explicou que se identificava com o pensamento das colegas, e aprendia com a experiência de suas instituições que “já tinham uma caminhada maior que a gente que estava começando.” (Clarice). Tais encontros representam as eternas lutas travadas em prol do ensino superior, lutas que foram reflexo, tanto quanto se refletiram, nos encontros que tiveram com os estudos.

5.4.2 Com os estudos

A educação sempre fez parte da vida das entrevistadas. Elas tiveram acesso ao estudo mesmo em tempos e lugares onde as escolas eram praticamente ausentes. Nascidas em famílias mais simples e humildes do interior, como Diva e Bernadete, ainda assim tiveram em casa o incentivo para aprimorar-se.

O *estudar* sempre fez parte de suas vidas, porém, isso não significa que foram criadas para serem o que quisessem. Além dos limites impostos pela tradição que vigorava na época de suas juventudes (mulheres devem casar, cuidar dos filhos, etc.), havia as limitações do sistema educacional, que era muito fraco nas cidades do interior. Na época em que as mulheres deste estudo estavam na escola, os que conseguiam passar do primário eram sempre privilegiados. Poucas escolas havia no interior; estudar, muitas vezes, significava ingressar em seminários ou escolas para mulheres de congregações religiosas. Mesmo assim, todas estas mulheres terminaram seus estudos na escola.

Depois disso, seus caminhos foram diferentes. Apenas Alda não fez doutorado ou mestrado. Na verdade, mesmo que a educação sempre tenha sido uma prerrogativa, continuar os estudos nesse nível não era desejo de Alda, nem foi prerrogativa para que se tornasse a dirigente principal de sua instituição; para tanto, bastou-lhe a graduação. Para muitas pessoas de seu entorno fazer um doutorado significava ficar “com telha corrida... Ficar meio lelé!” (Alda).

Esse nível de estudo não era comum no Brasil. Ao menos em Santa Catarina, esse grau de formação ainda não era requerido nem mesmo para professores da graduação, como bem ilustrou Diva: “eu era uma das poucas pessoas formadas no Estado!”, e isso bastava para lecionar no ensino superior.

As escolas superiores não incentivavam os professores a se interessarem em levar adiante os estudos. Mestrado e doutorado caracterizavam sonhos muito distantes da realidade da maioria dos estabelecimentos, como pouco se pensava sobre o ensino superior.

Estas mulheres foram extremamente responsáveis pela construção desse conhecimento, conceitual e prático e lutaram para defender seus pontos de vista.

Tanto que, quando se iniciou um movimento intenso para a transformação das instituições em universidades, Alda defendeu sua convicção de que sua instituição era um centro universitário e continuaria a sê-lo: “o dia em que nós estivermos prontos, aí nós

faremos a transformação! [...] Universidade, para nós, tem um outro significado!” Como centro universitário, nós somos Centro Universitário!” (Alda).

O relato de Alda mostra como a visão de mundo destas mulheres influenciou a história do ensino superior em suas regiões. Seus conceitos de ensino foram influenciados pelo momento em que viveram. Bernadete, Diva e Elvira se formaram em meio aos movimentos sociais e políticos dos anos 60. Participaram ativamente dos processos de transformação de suas instituições em universidades e, no caso de Elvira, dos processos de mudança de sua universidade. Já para Clarice, foi o mestrado em Educação o grande influenciador de sua concepção de ensino superior, de uma forma específica, e da educação, de uma forma geral.

Por sua vez, o encontro de Alda com os estudos foi diferente. Embora possuidora de uma educação refinada, a inquietação despertada nas outras pela formação superior não ocorreu na sua trajetória. Ela não teve um encontro *político* com os estudos, no sentido de usá-los como ferramenta de mudança do *status quo*. Diferente de Diva, Alda não questionou a vocação exagerada de sua cidade para o trabalho, a racionalidade instrumental dominante.

Nos anos 70, quem queria fazer um mestrado, como Elvira, era estimulado a sair do país. Não havia muitos mecanismos que facilitassem essa formação no Brasil. Quem fazia mestrado em sua própria instituição, como Elvira, não era liberado de suas demais atividades como professor. Assim, Elvira começou o mestrado em Lingüística na sua instituição, era um curso bastante forte: “fiz nos quatro anos dando todas as minhas aulas [em paralelo]. Só no último ano, que eu consegui no meu departamento vinte horas pra acabar a dissertação.” (Elvira).

Além disso, Elvira enfrentou as dificuldades próprias de estudar quando já tinha formado sua família. Quando fez o mestrado, seus filhos ainda dependiam muito dela, sendo que teve de contar com o auxílio do esposo para concluir sua formação: “Mas assim, [meu marido] me ajudava, a gente tinha as crianças... Ele ficava com as crianças de manhã. Eu me levantava quatro horas da manhã, cinco horas da manhã, pra estudar, fazer as coisas! Então, ele levava as crianças pra escola, tal, tal...” (Elvira).

A maior importância do mestrado para Clarice foi perceber o quanto tinha sido uma aluna alienada Na graduação. Ela constatou o quanto a sua formação até ali tinha sido feita de forma a preservar os privilégios e as diferenças. Ela não se considerava uma aluna dedicada aos estudos. Considerava-se alienada, pois viveu em um período rico da história e não tinha noção do que a cercava. Seu reencontro com os estudos se deu quando seu marido foi fazer mestrado em São Paulo e ela decidiu também fazer mestrado na área de Educação. Foi assim, meio por acaso, que ela constatou a importância dessa formação para sua vida.

Foi a partir desses estudos que começou uma nova história para Clarice: “Eu fui pra São Paulo sem conhecer absolutamente nada, morrendo de medo! E eu fiz o meu mestrado e lá, virei a minha forma de ver o mundo, tudo. Aliás, existe uma Clarice antes de SP e uma Clarice depois de SP, pelo menos em termos de valores, de visão das coisas!” (Clarice).

Esse reencontro de Clarice com os estudos foi decisivo em sua trajetória. E assim, em idas e vindas, as reitoras foram se encontrando com os estudos, numa época em que tudo era mais difícil, em que a educação tinha uma concepção diferente da que existe hoje, uma época onde formação superior era coisa de gente “lelé”, algo sobre o qual a grande maioria não tinha absolutamente nenhum conhecimento e, muito menos, acesso.

Assim, esses encontros foram definindo a maneira como as entrevistadas se relacionaram com o ensino superior de uma forma geral, e com a liderança que exerceram em suas instituições de forma específica. Através dos estudos, como de outras experiências que tiveram, foram definindo suas identidades e o modo como avaliavam essas identidades. Dessa maneira, tais encontros foram possibilitando outros, como aqueles que tiveram consigo mesmas.

5.4.3 Consigo mesma

Os caminhos que as mulheres desta pesquisa escolheram elas mesmas trilhar, ou aqueles que lhes foram *impostos* cultural e socialmente, as levaram, em diferentes momentos, a se perguntarem: quem eu sou? o que estou fazendo aqui? o que quero fazer? Foram encruzilhadas em suas vidas, momentos em que refletiram sobre si mesmas e sobre a vida.

Alda queria ser “*fessora*” e desse propósito nunca fugiu. De forma similar e incentivada pelos pais, Elvira também desejava a mesma coisa. Esta última planejou sua carreira e foi para o ensino superior ainda muito jovem. Protelou o mestrado e doutorado por causa da família. Alda reservou seu afeto aos sobrinhos, à família e aos amigos que fez em sua vida. Diva também sempre quis ser professora, mas não se satisfez com o curso normal, foi para a universidade. Começou a dar aulas no ensino superior depois de formada e não se conformava com o que encontrou.

Clarice queria ser arquiteta. Casou-se, tornou-se mãe, mas logo depois disso não foi mais suficiente para que ela se identificasse a si mesma. Bernadete queria ser engenheira, jamais professora. Tornou-se filósofa e, então, casou-se.

Os relatos das reitoras mostram que, em vários momentos, elas não sabiam mais quem eram, ou, o que estavam fazendo. Contudo, elas sempre voltaram a se encontrar nos caminhos que escolheram, o que não quer dizer que “os diabinhos não estivessem sempre ali” (Clarice).

Elas tiveram dúvidas, sentiram-se perdidas, descontentes, mas depois se afirmaram, descobriram novos caminhos, novas possibilidades, muitas vezes indo contra os papéis vigentes em suas épocas. Em seus desencontros consigo mesma, Bernadete chegou a pensar em desistir dos estudos e casar-se. Ela não se ajustava à realidade do curso normal, que lhe atribuía possíveis papéis de professora, esposa e mãe. Ela tinha outros sonhos, desejava ser engenheira civil.

Quando Bernadete entrou para o curso normal, sentiu-se um peixe fora da água. Não gostava do curso. A única matéria com a qual se identificava era Sociologia, ainda assim, porque o professor a instigava. Este professor foi figura central de sua trajetória, porque lhe serviu como fonte de inspiração, pois ele “tinha recém chegado da Europa, não é, ele mestrou-se e doutorou-se na Suíça. [...] E ele era brilhante em capacidade, pensamento.” (Bernadete).

Esse professor era um padre, natural daquela Região, que chegara do exterior no mesmo ano em que Bernadete entrou no curso normal. Ele começou a fazer, na cidade, “uma revolução em termos de educação. Ele resgatou o trabalho de vários colégios que estavam indo muito mal, ele era convidado pra isso, pra aquilo” (Bernadete). O professor chegou à reitoria de uma universidade da Região, trabalhou em várias outras, e participou ativamente da criação de diversas instituições no Estado.

Ele foi de grande influência na vida de Bernadete, que acabou conseguindo na Filosofia um reencontro consigo mesma e uma solução para os conflitos que vivia. Num dado momento, em que pensou em desistir dos estudos, foi ele que a convenceu a continuar:

[...] ele me indicava livros, me emprestava livros e aí, quando eu saí pra universidade, nós continuávamos conversando, ele ia muito a Florianópolis, era membro do Conselho Estadual de Educação, ia às reuniões do Conselho, às vezes à Secretaria de Educação e me visitava, não só a mim, mas me visitava eventualmente lá onde eu trabalhava, no departamento. (Bernadete).

Essa amizade com o padre João foi fundamental para Bernadete, pois foi ele que a ajudou a construir os valores que mais tarde viria a reencontrar na faculdade: liberdade, igualdade, fraternidade. Foram esses valores que a fizeram viver, ao longo de sua vida, “um processo de quase auto-libertação, de auto-valorização, auto-liberação, de confirmação do valor pessoal, de resgate de auto-estima [...]” (Bernadete).

De forma similar, Clarice sentiu-se perdida no interior do Rio Grande do Sul, quando viu sua identidade diluir-se nos desejos *dos outros*. Sentiu-se, como Bernadete, um “mero adereço”, um ente destinado à reprodução e nada mais. Mas conseguiu superar-se. Percebeu que não podia mais “ficar desocupada levando uma vida [fútil, na percepção dos outros].” (Clarice).

Clarice se encontrou quando foi trabalhar e deixou de ser *apenas* esposa e mãe. Então, ela passou a ser respeitada por ter uma profissão, um trabalho do qual se orgulhava, e pelo qual lutava. Mais tarde, ela abriu mão do trabalho, quando engravidou novamente. Porém, dessa vez voltou rapidamente à ativa. Fez faculdade, mas ainda não havia se encontrado. Acompanhou o marido quando ele foi fazer o mestrado em São Paulo, onde teve oportunidade de fazer um mestrado também. Então, descobriu-se; voltou para o interior de Santa Catarina, que lhe reservava ainda muitos encantos e grandes desencantos.

5.5 ENCANTOS E DESENCANTOS DO CAMINHO TRILHADO

A trajetória das reitoras em Santa Catarina foi permeada por pequenos encantos e grandes desencantos. Os significados desses encantos e desencantos são diferentes para cada uma delas. Eles nos mostram, a todo o momento, a diferença contida na igualdade, ou seja, a existência ímpar que cada reitora imprimiu em sua trajetória.

5.5.1 Grandes desencantos

Em suas trajetórias, as mulheres deste estudo encontraram muitas “pedras no meio do caminho”. Porém, essas dificuldades eram vivenciadas muito mais como elementos de desencanto, do que propriamente como barreiras que inviabilizaram seus trabalhos. Elas sofreram perdas, mas não deixaram de acreditar nos objetivos que traçaram.

Em alguns casos, as repressões que viveram foram sufocantes e quase as fizeram desistir, estagnar. Bernadete viveu intensos momentos de repressão, especialmente em casa, mas também quando estava na faculdade e, depois, como professora no ensino superior.

Porém, de alguma maneira esses momentos foram decisivos, pois representaram rupturas em sua vida, na reconstrução de sua identidade.

Bernadete fora criada para ser “um adereço, um ser para mera reprodução”. Não foi fácil para ela perceber essa repressão e superá-la. Teimar, desejar estudar, ir para a universidade, fazer filosofia... tudo isso foi fundamental para que pudesse ultrapassar esse grande desencanto: de sentir-se um ser para mera reprodução.

Muito mais cedo do que Clarice, que sentiu isso depois de casada e com filhos, Bernadete sofreu este desencanto dentro da própria casa paterna, onde pouco importava quem ela era, desde que cumprisse com os papéis que lhe haviam sido determinados. Não importava quem ela queria ser, seu destino já fora traçado: o casamento, filhos e os cuidados da casa.

Assim, a época da universidade foi essencial para Bernadete conhecer a si própria. Descoberta que se tornou visível para os outros, seguindo-se o reconhecimento, dos colegas e professores, por suas idéias. Mas logo viu solapados, pela ditadura, o direito de ser o que quisesse e de expressar-se sem medo. As crenças que levaram Bernadete à universidade foram “postas em xeque”. Foi um momento “sócio-político extremamente complicado” (Bernadete) que marcou sua vida, reafirmando valores e crenças:

[...] eu tive uma colega, não de curso, ela fazia Pedagogia e eu Filosofia, mas uma colega, uma conhecida... nós morávamos perto, em pensões [próximas] e ela desapareceu. Então, aquele momento, até hoje, nós sabemos que ela morreu, mas até hoje, ninguém sabe onde ela está... Sabe? Aquela coisa... de vez em quando, a gente pensa na Laura: ‘Nossa! Mas e a Laura?’ Sabe? Então, foi uma experiência que nos tivemos, não só eu... (Bernadete).

Um desencanto como esse não pode ser facilmente esquecido, mas Bernadete “voltou às boas”, como tantos outros. Por um tempo, esqueceu seus ideais. O casamento foi o novo espaço onde passou a lutar por sua identidade.

Um outro desencanto, comum e recente na vida de Diva, Elvira e Clarice, foi o de *ter que deixar* a reitoria. Nas duas vezes em que estive com Bernadete ela ainda era reitora. Alda também ocupava o cargo quando a entrevistei, mas já decidira que aquele seria seu último ano.

Elvira e Clarice perderam as eleições que garantiriam suas sucessões. Para as duas, foi muito triste a derrota, o fato de perderem a continuidade de seus trabalhos. Diva conseguiu a sucessão, mesmo assim, sentiu o impacto ao deixar de ser reitora, especialmente, como a desaceleração do cotidiano.

Elvira foi vice-reitora de 1992 até 1996. Em 1995, participou das eleições onde compôs uma chapa para sucessão da administração da qual fazia parte. Não venceu. Para ela foi um grande desencanto, pois estava consciente de que perdera o escrutínio em um único debate, quando não se comprometeu com uma reivindicação dos funcionários. O candidato rival, com esperteza, viu a oportunidade da vitória e comprometeu-se. Elvira saiu do confronto sabendo ter perdido a campanha: “Eu nunca me esqueço! As pessoas todas disseram: ‘jogaste a eleição fora!’ Isso foi em 95, em 96 acabou o nosso mandato.” Nessa época, chorou muito, ficou decepcionada, desolada com a derrota, com a ausência de sonhos pelos quais lutar.

Clarice também perdeu a eleição, através da qual buscava a continuidade dos doze anos em que estivera à frente do ensino superior na sua cidade. Como Elvira, ela acreditava que ainda tinha contribuições a fazer.

Alda e Diva nunca perderam eleições, simplesmente decidiram a hora de abandonar o cargo. Diva deixou a reitoria depois de 14 anos, quando decidiu que não iria mais disputar eleições para o cargo. Alda dirigiu por 29 anos a mesma instituição e também decidiu quando seria a hora de parar.

Porém, não só a perda do cargo foi um desencanto para elas. Algumas situações durante seus mandatos também as desencantaram muito. Elas se sentiram traídas. Em nome de suas causas pelo ensino superior, enfrentaram pessoas que pensavam de forma diferente, precisaram criar discórdia com pessoas que queriam apenas defender interesses pessoais. As professoras sofreram muito, nesses momentos:

Também tive muitas traições! Interesses próprios, pessoas que me desencantaram demais, que pensaram primeiro em si! Isso faz parte da sua história e da sua caminhada, você tem que conviver com esses desencantos também! Isso também aconteceu bastante dentro da universidade. É muito difícil. (Diva)

As reitoras enfrentaram a ira de pessoas que se sentiram lesadas com os processos de transformação que elas estavam implantando: “Quando você está arrumando um processo jurídico dentro da universidade, por exemplo, num plano de carreira, às vezes você, sem querer, prejudica pessoas [...] que vão a litígio.” (Diva).

Esse tipo de coisa entristeceu as mulheres deste estudo, fizeram-nas se perguntar “será que tudo isso vale à pena?” (Diva), mesmo que acreditassem ter feito tudo que fizeram *pelos* pessoas de suas comunidades, pelo ensino superior.

Mas, se por um lado houve decepções com colegas, por outro, foram muitas as pessoas que as cercaram e lhes trouxeram alegrias, pequenas alegrias. Elas tiveram muitos amigos

com quem compartilharam idéias e sonhos, ajudando a construir suas vidas e um pouco do ensino superior em Santa Catarina.

5.5.2 Pequenas alegrias

O prazer de construir, de pertencer a um grupo com os mesmos ideais, de ter interferido positivamente na trajetória de outras pessoas; a surpresa de ver suas ações beneficiarem a quem nem imaginavam foi o que trouxe grandes alegrias para as mulheres deste estudo.

O crescimento e o amadurecimento das instituições das quais faziam parte representou um partilhar sem fim, que possibilitou que suas vidas fossem permeadas *por* “pequenos grandes sucessos.” (Diva).

Todas as mulheres, ao falarem das alegrias em suas trajetórias, não citaram prêmios ou condecorações que, provavelmente, tenham recebido; não se lembraram de momentos *glamourosos* que o cargo de reitora certamente lhes proporcionou, mas sim, de pequenos encantos vividos através do reconhecimento de seu trabalho na comunidade:

E uma das grandes características que me traz grande satisfação é quando eu tenho notícias de alguém que foi meu aluno no primário. Que eles me reconhecem e eu, muitas vezes, não os reconheço, e às vezes, até em entrevistas que eles dão na televisão, eles fazem referência a mim e isso já passou há mais de 30 anos. (Alda).

Bernadete expressou sua satisfação ao citar os inúmeros depoimentos que recebeu ao reencontrar “pessoas que a gente efetivamente sente que ajudou!” (Bernadete). Bernadete é muito espiritualizada, dessa maneira, para ela é importante tomar conhecimento de que colaborou em caminhadas pessoais e profissionais. Ela foi um elemento fundamental na tarefa de construção do ensino superior em sua cidade. Por isso, sente que cumpriu o seu papel e se considera feliz em ter abdicado da tranquilidade que a aposentadoria lhe proporcionaria, caso não tivesse assumido seu posto.

Para ela, ter participado da reconstrução de uma casa de ensino superior fez com que sentisse ter cumprido “efetivamente a tarefa da [sua] existência, aquilo que nos foi legado neste curto período de vida nos foi dado aqui.” Deste seu ponto de vista, ser educadora implica na grande responsabilidade de ser canalizadora do acesso ao conhecimento. Ela considera reconfortante olhar no rosto das pessoas e ver

[...] a gratidão, a felicidade estampada, o bem-estar estampado e o reconhecimento por aquilo que a gente pode deixar como educador. Aliás, todo ser humano, no sentido de ajudá-las não só como pessoas, mas como profissionais. Então, bastante alegria sou diariamente recompensada por esses depoimentos, tanto externos quanto intuídos, às vezes, num gesto, num abraço, num olhar você tem isso muito diariamente. (Bernadete).

Diva e Elvira também têm essa sensação de que “cumpriram sua missão”, ajudando a outros em suas formações. Elas receberam gratidão e reconhecimento, mesmo quando só ajudaram de forma indireta, ao colocarem em prática suas crenças e concepções a respeito do ensino superior: “esse é um momento importante: quando você sabe que você é importante na própria vida dessas pessoas! Na capacitação na construção de cada um!”. (Diva)

Elvira também sentia isso quando ouvia das pessoas: “‘em tal momento, você me ajudou nisso, ou aquilo.’ Mas eu nem lembrava... ‘você lutou por isso, fez aquilo...’ Sabe? E eu não fiz aquilo pensando naquela pessoa...” (Elvira).

As atitudes dessas mulheres ajudaram a muitas pessoas e isso fez a diferença para elas: “Isso é muito mais forte do que os momentos da ritualística, muito mais pomposos e que naturalmente me deram muita alegria, mas as alegrias maiores foram aquelas que eu consegui lá no campus!” (Diva).

Alegrias foram descobertas nos momentos das pequenas vitórias do dia-a-dia, sem *glamour* ou reconhecimento. E, também, alegrias foram vividas nas grandes vitórias representadas pelas inúmeras conquistas no caminho de construção e reconstrução das instituições que dirigiram, nos momentos em que “fomos vencendo estas etapas todas. Quando nós ganhamos o nosso primeiro computador, que veio das apreensões da Polícia Federal! Gente que alegria!” (Alda).

Além disso, os momentos de maior alegria de suas trajetórias foram no “processo de implantação e reconhecimento da própria universidade” (Clarice), nos momentos em que conquistavam coisas que nem haviam imaginado. Foram “momentos *nó* ou momentos síntese, onde você consegue um credenciamento da universidade, onde você consegue isso, onde o ministro assina, com todos os senadores e deputados e o Governador de Santa Catarina presentes. Então esse é um momento culminante!” (Diva).

Se por um lado, a alegria dos caminhos foi marcada pela reitoria, por outro, o lar foi fonte de constante satisfação. As “coisas da casa” (Elvira): curtir os filhos, os amigos, sobrinhos reunidos ao redor da mesa para comer, jogar papo fora, ter conversas sérias, tudo isso fez parte de suas vidas: “[...] eu curto uma casa, adoro a minha casa, adoro reunir pessoas,

amigos, não sei como eu fui reitora, porque eu não gosto de falar em público, não gosto de fotografia.” (Clarice).

Elas se preocuparam com suas famílias, com seus amigos e companheiros: “E a minha preocupação é se tudo está sendo bem feito... se está tudo organizado e se minha empregada está bem. Porque ela é muito importante pra mim! E graças a Deus, ela é uma pessoa muito alegre!” (Alda).

O lar foi, para essas mulheres, algo indissociável de suas carreiras e motivo de grandes mudanças. O lar foi o lugar de preservar a tradição, as crenças e os costumes, o palco de continuidades e descontinuidades muito importantes, algumas das quais descrevo a seguir.

5.6 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Na medida em que fui conhecendo a trajetória das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina, percebi que suas histórias eram marcadas por continuidades e descontinuidades, constituídas, respectivamente, pela manutenção ou conservação; ruptura ou rompimento mesmo com certos tipos de relacionamento.

Destaco neste momento, as relações que estas mulheres estabeleceram com suas mães, com seus maridos, com o seu próprio corpo e com o poder. Essas relações indicam, em parte, como estas mulheres mantiveram ou romperam certos padrões de comportamento de gênero. Essas relações representaram a afirmação ou não de certos valores, desejos e normas, que delimitaram as vidas destas mulheres e, em alguns momentos, foram ultrapassados, representando padrões de comportamento que se modificavam ou se mantinham como mostra a relação que elas estabeleceram com suas mães.

5.6.1 Relação com a mãe

Diferentes pessoas foram importantes na trajetória das reitoras. Mas, em especial, pude observar que algumas relações foram fundamentais, servindo de base em momentos importantes de suas vidas, como as que se estabeleceram com os maridos e as mães. Neste momento, me deterei na segunda.

A relação que tiveram com as mães foi essencial de diversas maneiras, em diferentes estágios, representando rupturas, por um lado e, por outro, a conservação de certos padrões. Para que elas pudessem estar fora de casa, suas mães precisaram manter-se dentro de casa, com tudo o que isso implica, especialmente, o trabalho da casa e o cuidado dos filhos.

Assim, se, por um lado, o apoio materno significou apoio e maior liberdade para as mulheres que se tornaram reitoras, por outro, significou manutenção de antigos padrões de comportamento para outras mulheres, no caso, suas mães. Estas ainda serviram de suporte para que as outras pudessem transgredir antigas normas, às quais elas mesmas sempre estiveram presas.

Alda sempre teve sua mãe por perto. Alda, que não se casou, sempre morou com sua mãe. Elas eram muito íntimas. Com sua mãe em casa, ela não se preocupava com “as coisas da casa”, embora o lar representasse muito para ela. Alda demonstrou como manteve intacta a relação com a mãe e como essa relação representou a continuidade de certos valores, como a indispensável presença de uma mulher em casa.

A morte da mãe, cujos reflexos se estenderam a seu trabalho, foi sentida de modo intenso. A ruptura representada pela perda materna significou para Alda um momento de descontinuidade: “a minha vida teve dois pontos: quando minha mãe ainda era viva – ela morreu em 81 – e depois. Porque, de uma hora pra outra, eu precisei ser dona de casa. Antes eu não era dona de casa, era a minha mãe. Então, eu tive que assumir!” (Alda).

Para Alda foi uma época muito difícil, seu pai já tinha falecido, e ela não sabia o que fazer: “vou almoçar em casa, almoço fora... foi bem difícil. Eu nunca tinha sido dona de casa.. [...] foram uns dois anos até eu conseguir alguém em quem eu confiei, uma boa moça que cuidava da casa. Eu não me preocupava mais com a casa.” (Alda).

O relato de Alda sugere porque, muitas vezes, a vida profissional é separada da vida pessoal, quando se fala em trabalho executivo ou de líderes. Este, como tantos outros, é um trabalho que exaure. O relato de Alda sugere que, para ela, o trabalho na instituição em que se tornou reitora foi uma história de doação sem fim, de sujeição mesmo, de impossibilidade de controle da própria vida, a ponto de sempre precisar de alguém para cuidar de sua casa, mesmo não tendo filhos, mesmo não tendo um esposo que lhe fizesse possíveis exigências.

O apego que Alda demonstrou ter pela mãe certamente representa o amor e o respeito que ambas construíram ao longo de suas vidas. A mãe de Alda era seu maior exemplo, pessoa por quem Alda tinha grande admiração, respeito e carinho. A sua família era uma família que dividia tudo: momentos de alegria, de conquistas, de tristeza, de dificuldades. Mas, de um modo ou de outro, sua mãe teve papel fundamental na trajetória de Alda.

A perda da mãe foi um problema na vida de Alda por dois anos, pois a falta da mãe, a companheira, o exemplo, a incentivadora, significaram para Alda uma grande ruptura: agora ela se via sozinha. Para ela, isso foi um aprendizado que talvez a tenha feito valorizar ainda mais sua mãe. Com o passar do tempo, “as melancias foram se acomodando” (Alda), ela aprendeu “as coisas da casa” e passou a administrá-la como sua de fato. O evento da morte materna foi uma descontinuidade muito grande em sua vida, um momento de ruptura que a levou a assumir um novo papel, o de dona de casa, até então desconhecido para ela.

A relação com a mãe, o apoio que ela representou, e que pode ser percebido, neste depoimento, como sendo fundamental para sua vida, também foi fundamental para a trajetória das outras mulheres, especialmente para Clarice e Elvira, cada uma com diferentes vivências.

Na relação de Clarice com sua mãe também houve rupturas. Mas diferente da ruptura entre Alda e sua mãe, que *partiu para nunca mais voltar*, Clarice aprendeu muito cedo a dizer adeus à sua mãe. Quando ainda menina, foi para Pelotas estudar e a mãe acabou saindo da casa de seu avô para ficar mais perto da filha, indo trabalhar em uma cidade próxima.

A mãe de Clarice foi o seu “arrimo”, desde que o seu primeiro filho nasceu. “Faltava um mês pra ele nascer, ela morava em Pelotas e eu em Porto Alegre, ela vendeu o apartamento dela em Pelotas e veio morar comigo e mora até hoje” (Clarice). O apoio da mãe representou para Clarice o mesmo que para Alda: a “infra-estrutura em casa” que lhe permitiu sair, “se precisasse sair, se precisasse viajar”. (Clarice).

Nem por isso deixavam de existir desavenças, momentos de descontinuidade onde a relação pacífica, amorosa e de confiança entre mãe e filha foi questionada, abalada ou transgredida. Esses momentos também foram importantes para a construção da identidade, para sua afirmação como mulher, mãe e trabalhadora: “Tive outros problemas, muitas vezes com ela, aquela coisa de relação mãe e filha, aquela coisa toda!” (Clarice).

Assim como para Alda, a mãe de Clarice representou papel fundamental em sua trajetória, pois fez parte, como ela disse, “da infra-estrutura pra cuidar dos meus filhos” (Clarice) que ela desejou ter. Assim, os relatos mostram que para as mulheres deste estudo, muitas vezes, o tempo necessário para si, significou a disponibilidade de suas mães, um tempo impossível para estas últimas ou, simplesmente, que foi vivenciado de formas diferentes, com outras prioridades, com outros desejos que também foram impostos à geração delas.

De modo similar, os maridos das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina também significaram muito em suas trajetórias, conforme descreverei a seguir.

5.6.2 Relação com o marido

Das cinco mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina, apenas uma não se casou. As outras eram casadas com os mesmos maridos na época em que as entrevistei. Elas acreditam que a relação que estabeleceram com os maridos foi uma relação de apoio, amizade, respeito e companheirismo, o que foi fundamental em suas trajetórias: “acho que uma pessoa importante foi o meu marido, por ter me compreendido, por ter me apoiado, por ter se encolhido muitas vezes”. (Diva).

Em alguma medida, os maridos destas mulheres tiveram que ceder. Eles foram homens de seu tempo, foram criados com valores que lhes asseguravam e, até mesmo, exigiam certos comportamentos... masculinos. Mas eles aprenderam, elas também.

A relação que Bernadete construiu com o marido reflete “um processo de recuperação da auto-estima”, no qual estabeleceu igualdade em relação ao marido. Segundo Bernadete, as diferenças passam a não importar tanto quando há respeito num relacionamento.

Em seu casamento, ela buscou uma convivência: “[onde] não pode haver medo, [não pode] haver desconfiança.” (Bernadete). Bernadete acredita que conseguiu, ao longo dos anos, construir “[...] uma relação em casa muito boa em função dessa confiança recíproca, dessa vontade de entre-ajuda e não de superação, de mais valia”.

Esse tipo de relação, entre os esposos que se apóiam e se ajudam, foi construída através de sua continuidade, ou seja, da manutenção do matrimônio, mesmo que este tenha sido permeado por discontinuidades: elas brigaram, impuseram seus desejos e anseios, provocaram rupturas de valores, crenças, comportamentos e modelos esperados.

Mas, acima de tudo, as mulheres deste estudo desejaram a continuidade de seus casamentos, da família que constituíram. Isso foi muito importante para Elvira que, falando de seu marido, afirmou que ele sempre a estimulou. Considera que isso é “uma coisa boa que eu tenho na vida, é um marido que me estimula, que acompanha, que é um companheiro, que me motiva”. (Elvira)

A continuidade do casamento significou para elas estímulo, amparo e solidariedade, por parte de seus cônjuges; significou uma vida partilhada, construída a partir do equilíbrio entre as necessidades do casal, da família e dos desejos e escolhas de cada um.

Quando Clarice começou a trabalhar pela primeira vez, já com dois filhos, ela disse que “foi uma briga em casa!”, mas, de um modo ou de outro, seu “marido entendeu que seria

uma boa”. Com o apoio do marido, então, foi fazer um dos primeiros cursos de formação de professores de Jardim de Infância no Rio Grande do Sul, na década de 70.

Assim, posso dizer que a relação que as mulheres deste estudo construíram com seus maridos não foi uma relação que nasceu pronta, não foi algo que lhes tenha sido dado naturalmente ou culturalmente. Ao contrário, a relação de apoio e respeito com seus maridos foi construída em conjunto, a partir de acordos tácitos ou não, a partir de brigas sérias ou de brincadeiras, de longas conversas ou de papos curtos e imposições unilaterais que tenham exigido.

Nem sempre os seus desejos foram ouvidos e respeitados, eles nem sempre foram possíveis. Elvira, assim como Diva, desejava “sair pro mestrado e doutorado”, continuar seus estudos no exterior. Muitas vezes ela escutou de seu marido: “estás louca! Ir pra fora com duas crianças!”. Mas ela achou outros caminhos para seguir em frente. De qualquer forma, estas mulheres construíram seus espaços e, no fim das contas, avaliam que seus maridos foram peças centrais de suas trajetórias.

Elas fizeram escolhas, eles também fizeram as suas. Entre retrocessos e avanços, eles as apoiaram, aceitaram seus desejos, ajudaram em casa, pegaram filhos nas escolas, aceitaram a ausência de suas esposas. Aprenderam a compartilhar uma vida.

Isso não significa que tenha sido fácil, que tenha sido sempre tranquilo a relação conjugal.

Um tempo depois de começar a trabalhar pela primeira vez, Clarice ficou grávida e largou o emprego de professora pela segunda vez. Algum tempo depois, já não estava mais de acordo com a situação e resolveu procurar outro emprego. Novamente, “ele achava isso um horror: eu com três filhos sair pra ganhar o salário que eu ia ganhar... mas enfim, ele sempre me respeitou e acho que isso é muito legal da nossa relação.” (Clarice)

A relação com o outro, o marido, muitas vezes foi de enfrentamento, de decisões e posicionamentos firmes por parte da mulher, como mostram os excertos a seguir:

E meu marido dizia assim: “como uma professora da faculdade de educação, eu até entendo que você tenha conhecimento e que esteja preparada. Agora, pra presidente de uma Fundação?! Nossa, uma Fundação cheia de problemas! Como aceitar? Você não tem estrutura, não tem conhecimento, você não está preparada”. Mas eu não queria saber... Eu estava tão envolvida com tudo que estava acontecendo na instituição que eu não queria saber se eu estava preparada, se não estava preparada.... (Clarice).

O meu marido sempre me apoiou, mas ficou de lado! Ele teve que renunciar a muitas coisas para que eu pudesse seguir. No meu casamento, eu fiz uma escolha: que foi a minha profissão. Eu, às vezes, até me envergonho de dizer isso. Mas fiz!

Eu optei por minha profissão. Como eu lhe disse, a vida é cheia de escolhas e essa escolha aí eu fiz. (Diva).

Os relatos apresentam mudanças nos papéis tradicionais de gênero e demonstram que foi possível, a estas mulheres, outra relação com o marido, que não aquela de total submissão. Os maridos fizeram um pouco o papel de mães. Por vezes, os relacionamentos destas mulheres com seus maridos romperam os estereótipos vigentes em suas épocas. Elvira afirma que seu marido “de alguma forma ajudava: a gente ia junto, ele me cobria em casa. Ele foi muito importante porque ele cobria a minha ausência” (Elvira).

Estas mulheres tiveram que se ausentar muito de casa, e seus maridos deram o apoio e suporte necessário para que isso fosse possível: “ele desempenhou bem esse papel na época, sem reclamar, numa boa mesmo!”. (Elvira)

Os depoimentos demonstram como a relação de apoio foi de crucial importância. No entanto, nada é gratuito nas relações de gênero, tudo é construído, feito de escolhas e posicionamentos.

A história destas mulheres poderia ter sido diferentes, caso a relação com seus companheiros tivesse sido construída em outras bases: desapoio, intrigas e falta de respeito, atitudes que ferem, que machucam, que humilham, que diminuem; falta de entendimento das diferenças que envolvem os gêneros; não aceitação da igualdade que existe entre os dois.

Estas atitudes que podem ser percebidas em diferentes tipos de relação refletem as diferentes formas como a mulher pode sofrer violências, nem sempre físicas, e também a forma como elas se relacionam com seus próprios corpos.

5.6.3 Relação com o corpo

Companheiros, maridos, amantes, chefes, muitas vezes têm se prevalecido contra as mulheres ao longo dos tempos. Em muitos casos essa violência é física e barbariza a relação entre homens e mulheres. Ao longo da história, elas têm sofrido esse tipo de violência, que marca em seus corpos a diferença. Muitas vezes, o descontrole masculino provém da ansiedade pela constatação de sua incapacidade de exercer um poder irrestrito sobre o sexo oposto. Poder que considera seu por direito, concedido a ele no berço, por um modelo de dominação masculina onde as mulheres são vistas como um objeto a possuir, desprovido de anseios e desejos.

Mas a violência contra a mulher não é exercida apenas pelo “sexo oposto”, nem aparece somente sob a forma de agressão física. A agressão, muitas vezes, é simbólica e pode ser cometida pela própria mulher ou por outras mulheres, em nome do medo que a perda dos *supostos* privilégios de um modelo de hegemonia masculina concede.

A agressão moral e/ou psicológica é tão devastadora quanto a física, e auxilia da mesma forma na manutenção de um sistema social e cultural repleto, ainda hoje, de desigualdades e injustiças. Ela reflete, tanto quanto agressão física, o domínio que se pretende ter sobre o corpo da mulher: o corpo que gera filhos, que trabalha, que dá prazer, que encarna a diferença e, por isso, um perigo ao *outro*, uma ameaça ao homem que sempre teve domínio, mesmo quando concedido pela própria mulher.

Esse domínio se dá de diferentes formas e pode ser sentido de formas muito mais sutis, na sociedade moderna. Os relatos das mulheres deste estudo deram indicativos de como, em alguns momentos, elas vivenciaram essas tentativas de dominação. Assim, alguns exemplos refletem, ao menos em parte, a forma como estas mulheres se relacionaram com seu próprio corpo ao longo do tempo.

Percebi que as reitoras de Santa Catarina souberam impor-se ao longo de suas trajetórias; proteger-se de diferentes formas contra as tentativas de domínio que foram lançadas contra si mesmas; seus corpos, seus trabalhos, seus sonhos, suas idéias. Essas dimensões não se dividem, mas se fundem na constituição de uma subjetividade possível, da possibilidade de se ver respeitada como um ser igual, embora diferente, que participa, que deseja, que sonha.

Sobre isso Diva deu um exemplo de quando estava numa reunião com outros reitores, todos homens e: “se a gente estivesse conduzindo um assunto, uma discussão, aí imediatamente os homens diziam: *você pode secretariar? Secretarie, por favor!* E eu dizia “*Não! Não vou secretariar! Eu quero discutir! Secretarie o senhor*”. (Diva)

Diva teve coragem. Coragem de negar um poder que se queria fazer sobre seu corpo, sobre si mesma. A resposta dela naquela situação legitimou sua participação. Se tivesse dito *sim*, poderia nunca ter sido respeitada. Ela disse o que ela queria fazer, o que estava ali para fazer, não aceitou imposições unilaterais. Ela não teve medo, qual acomete muitas mulheres por diferentes motivos.

As mulheres sempre aprenderam, desde muito cedo, a calar e a esquecer o próprio corpo, reprimindo a sexualidade, acatando papéis *femininos* e desapropriando-se de sua liberdade. Essa liberdade não se refere apenas ao sexo, mas especialmente a ele, assim como

de qualquer outra forma de expressão. Na civilização, esses comportamentos de repressão foram a via para que a humanidade pudesse emergir.

Embora muitos avanços tenham sido feitos, as mulheres de hoje certamente não se encontram totalmente livres de práticas que desde tempos imemoriais as aprisionam. Formas cada vez mais sutis de dominação foram criadas ao longo do tempo com objetivo de preservar uma situação que, até então, “deu certo”. A divisão injusta de papéis e de poder entre os gêneros ainda é uma forma aceita de violência que recai, de um jeito ou de outro, sobre a mulher, seu corpo, seu trabalho, sua vida.

As mulheres desse estudo enfrentaram tentativas implícitas e explícitas desse tipo de subjugação em suas vidas públicas, como no caso citado anteriormente por Diva: “Secretarie, por favor”. Situações como aquelas foram, na verdade, formas sutis e mascaradas de manter as mulheres “em seu lugar”, longe da discussão e das decisões. Elas tiveram que enfrentar tais situações, negar pedido como aquele que continha em si a violência que deveria tolhê-las, subjugá-las a trabalhos específicos, *femininos*.

Dentro de casa, na família, elas também aprenderam, ao menos em parte, a dizer “não”, a dividir de forma mais justa as tarefas que sempre impediram ou dificultaram suas vidas públicas. Aprenderam a salvaguardar seus direitos através da construção de uma relação com o cônjuge, o que lhes permitiu sua “auto-libertação” (Bernadete).

As mulheres deste estudo não se renderam, ao menos totalmente, à docilidade, à utilidade que seus corpos podiam ter numa sociedade machista, autoritária. Buscaram o resgate ou a construção de suas auto-estimas; não se contentaram com os papéis que lhes foram reservados, impuseram condições, disseram “não” às tarefas que lhes impediriam outras possibilidades.

Elas batalharam por espaços dentro do casamento, como já mencionei anteriormente. Elas foram “moças casadouras” (Bernadete), cujo maior desejo foi “casar, ser feliz pra sempre!” (Clarice). Mesmo assim, souberam dizer “faxina não é comigo!” (Clarice). Elas souberam construir uma relação onde seus maridos foram verdadeiros “companheiro[s]” (Elvira); dividindo as tarefas do lar, aceitando o destaque que a trajetória das esposas foi delineando. Bernadete, também, viveu em sua vida um processo de auto-afirmação.

Nunca aceitaram facilmente a troca da liberdade pela utilidade implícita que ser mulher e pertencer a um homem só pode significar. Nunca se renderam totalmente aos “privilégios” que suas classes sociais lhes reservavam. Isso não significa que tenham se rebelado, virado as costas para tudo aquilo que a mesma situação lhes possibilitava.

Alda sentiu todo o carinho e o calor da família reunida em uma sala de estar na leitura de muitos livros. Ela também pulou o muro, escondida do pai, para dar aula em uma escola vizinha; tomou banho de rio e bateu nos meninos. Enfrentou o pai, quando não quis trabalhar com ele na empresa da família.

Mas a educação do corpo, quase sempre, se dá por vias subterrâneas, sutis, como nas propagandas, nas leituras, nos cuidados, na escola. Alda sentiu o peso de possuir formas esbeltas, quando, na escola, os colegas lhe diziam: “pau de virar tripa!”. Mas isso não dizia nada dela; ela era outra pessoa. Alda refugiou-se nos livros.

Clarice passeou pelos campos, comeu pão com rapadura e realizou o sonho do casamento e de ter filhos. Também passou por três cesáreas e uma grave cirurgia. Contou com sua mãe e construiu uma relação de amizade com o marido. Sentiu-se frágil, perdeu-se de si mesma quando descobriu que tudo o que importava para os outros era: “quem é o teu marido?” (Clarice). Descobriu que isso não dizia quem ela era, descobriu que não era uma propriedade, que ela tinha uma identidade que precisava ser reforçada. Sua saída: o trabalho. Começou a dar aulas para crianças, parou por um tempo e, depois, tornou-se professora no ensino superior, mostrando como a vida de uma mulher pode ter caminhos, muitas vezes, interrompidos, onde é necessário equilibrar diferentes e diversas relações.

Por outro lado, os relatos de Diva mostram outras vias pelas quais o poder sobre o corpo da mulher ocorre. Vias subterrâneas nem sempre identificadas. Como para as outras mulheres deste estudo, tornar-se reitora, ser uma líder no meio acadêmico, fez com que Diva conhecesse os significados mais sutis do trabalho gerencial: a fluidez, a velocidade, a fragmentação; o corre-corre, o estar no limite, mudanças rápidas e constantes que, quando muito, deixam apenas rastros fugazes no tempo e no espaço.

Nesse ritmo, de uma forma ou de outra, elas sentiram o peso de certos imperativos: manter-se saudável, manter-se bela. Clarice demonstrou como algumas vezes se culpou por não ter tempo para cuidar de si, em meio ao trabalho que a universidade lhe exigia. Ela também se culpou por não conseguir manter certos cuidados com sua imagem, manter-se bonita e saudável: “eu faço academia, mas logo desisto, aí começo ioga e paro... então, eu não consigo ter uma rotina!” (Clarice).

O relato indica os contrapontos vividos pelas mulheres, mas também pelos homens, em posições de liderança: ritmos acelerados exigem, em contrapartida, práticas corporais que vão num outro sentido, de desaceleração, de relaxamento para que se possa tolerar o ritmo do trabalho.

Diva também passou por isso: “Eu nunca consegui fazer uma academia de ginástica mais do que um mês! Às vezes, eu pagava seis meses e ia só um mês! Eu sempre fui relapsa comigo mesma, sempre me senti assim! Mas acho que é o preço que você paga. Eu acho assim, um homem público, um profissional, paga esse preço!” (Diva).

Esses relatos mostram, em alguma medida, o preço que as mulheres, assim como os homens, precisam pagar com seus próprios corpos para chegar ao poder. Os relatos sugerem que hoje em dia, não basta ser eficiente para ser um executivo, é preciso ser saudável e estar em forma para ter poder.

5.6.4 Relação com o poder

Os relatos das mulheres deste estudo sugerem a relação paradoxal que estabeleceram com o poder. Se por um lado elas não desejaram o poder, por outro, a maioria delas permaneceu um longo tempo no poder. Essa relação parece não ter sido pacífica.

Bernadete escutou: “quer se eternizar no cargo!” Mesmo assim, para elas ficar no poder era uma necessidade da instituição que estavam dirigindo.

Elas afirmam que nunca desejaram o poder, nunca almejaram chegar ao topo da hierarquia de suas instituições. Todas concordam que ser reitora lhes trouxe momentos de “muita partilha” (Diva), mas que, paradoxalmente, exigiu também momentos de síntese e de solidão, momentos em que foi preciso tomar decisões, absolutamente sozinha.

A reitoria, para estas mulheres, significou colocar em prática uma visão específica de mundo e de educação. Para tanto, elas tiveram que aprender a se colocar “no centro das decisões” (Bernadete). Elas não desejavam o poder. Porém, sentiram que, para dirigir os rumos do ensino superior, não podiam estar na periferia. Aprenderam que muito pouco se pode influenciar daí. Como reitoras, assumiram a identidade de líderes que construíram ao longo do tempo, assumiram a diferença que faziam como mulheres, mesmo que sempre tenham lutado pela igualdade de oportunidades e pelo direito à educação.

Ser reitora significou “ter firmeza na defesa de alguns princípios” (Bernadete), mesmo que acarretasse o rótulo de autoritarismo. O rótulo se deve, em parte, ao fato de todas terem permanecido durante muito tempo no cargo (excetuando-se Elvira). O “querer eternizar-se no cargo!” (Bernadete) foi um estigma que pesou sobre suas cabeças.

Mas, em nome da construção/reconstrução de suas instituições, elas enfrentaram qualquer tipo de rótulo, de modo a cumprir seus papéis como líderes. Bernadete concluiu que: “autoritária é a pessoa que sonega e solapa os direitos das pessoas. Só que os conceitos de autoridade e democracia estão todos descaracterizados, para enganar as pessoas! Porque aí, quando elas vêem alguém firme, elas são capazes de confundir”.

De acordo com seus relatos, as vias que utilizaram para chegar ao poder foram claras. Elas seguiram o caminho da democracia, a exemplo de Diva, que só aceitou tornar-se diretora de sua faculdade através de eleições. Ela criou o sistema de eleições em sua instituição de ensino superior. Bernadete também fez o mesmo quando chegou ao poder de sua instituição: “Sempre fui eleita. Só que os primeiros colegiados até foram estatutos que eu herdei. Eram colegiados menores. Mas agora é voto pra todos, tem que ter proporcionalidade!” (Bernadete). Segundo as reitoras, elas sempre quiseram o desenvolvimento de suas instituições, nada mais. Elas não queriam o cargo, apenas sonhavam com projetos de educação, de mudança, de justiça. Elas, porém, não se eximem de uma reflexão sobre isso:

Eu tenho uma cunhada que é psicóloga e um dia conversando sobre essas coisas [poder], eu disse que eu nunca quis estas coisas e ela me disse o seguinte: “ninguém busca um cargo de poder sem gostar de poder.” Ela disse que eu tava querendo alguma coisa. Bem, provavelmente eu tava, mas eu não sei te dizer o quê! Eu acho que eu não estava num determinado lugar, na hora certa... Eu estava num determinado lugar [em que eu me deparei com situações problemáticas que] tinham muito a ver com aquilo que eu acreditava e que eu pensava. E eu me associei a estas pessoas e acabei assumindo um papel que eu não tinha projetado assumir, mas acabei assumindo pelo compromisso com esse pessoal. Assim, realmente nunca passou pela minha cabeça, eu nunca pretendi nem cargo público, nem privado [de poder] eu nunca busquei isso, é meio complicado, mas eu não sei te dizer... (Clarice).

Clarice acredita que o poder não tinha tanto significado para ela quanto o “compromisso de dar seqüência a esse processo que tinha começado aqui [como faculdade] e que nos queríamos chegar aqui [universidade].” Clarice acredita que foi levada à reitoria para que pudesse dar continuidade a um trabalho que um grupo vinha desenvolvendo.

Talvez por não terem simplesmente disputado um cargo, mas partilhado de um sonho, abandonar o poder tenha sido tão difícil para elas. Clarice e Elvira perderam a administração quando não se reelegeram: “Foi dolorido, mas foi um aprendizado muito grande... e prá instituição... nem podia ser diferente né... a oposição precisava conhecer algumas coisas... não tem como conhecer algumas coisas a não ser sentando na cadeira, sabe?!”. (Clarice)

Diva deixou o cargo quando achou que era a hora certa para ela e para a instituição, nem por isso sofreu menos. As reitoras aprenderam com a dinâmica do poder e se

surpreenderam com os seus papéis dentro desse processo. Descobriram que a universidade continua, seja através de suas sucessões, seja na renovação dos cargos: “nem por isso [pela derrota] ela [a universidade] deixou de existir, ela continua, com as suas dificuldades, mas continua.” (Elvira).

Os meandros do poder também lhes trouxeram surpresas: “As pessoas surpreendem! Mesmo numa continuidade, você prepara a continuidade, você aposta, você faz todo um aparato e faz todo um caminhar para que exista continuidade, mas as pessoas às vezes também querem deixar a sua marca, mesmo que isso descontinue alguma coisa, faz parte do ser humano isso também.” (Diva).

Das cinco mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina, apenas Alda e Bernadete ainda estavam no cargo quando as entrevistei. Elas sabiam que em breve deixariam o posto. Quando me encontrei com Alda pela primeira vez, ela me disse que aquele seria seu último ano. Bernadete ainda não havia planejado sua saída quando nos encontramos. Mesmo assim, pretendia viver novos sonhos em breve: uma nova cidade, filhos crescidos, a aposentadoria.

As entrevistadas viveram intensamente os sonhos que construíram ao longo de suas trajetórias e, hoje, têm novos sonhos, novos desejos, os quais precisam ser contados.

5.7 CONSTRUINDO (UM)A HISTÓRIA

Em suas trajetórias, as mulheres deste estudo sonharam, lutaram e deram forma àquilo que imaginavam como educação. Mas elas também deixaram sonhos para trás, ao passo que estão construindo novos desejos para preencher os espaços que agora ocupam, num tempo que ainda estão aprendendo a viver.

5.7.1 Realizando sonhos

Enquanto reitoras, as entrevistadas colocaram em prática suas crenças e valores sobre a vida e sobre a educação, lutando pelos ideais de justiça, igualdade e desenvolvimento humano, que construíram. Elas estiveram presentes no momento em que as primeiras

instituições de ensino superior de Santa Catarina foram criadas. Elas estiveram entre as primeiras pessoas a se formarem no Estado. Foram contra regras que cerceassem a liberdade, e dogmas que regiam o ensino superior. Aprenderam sobre si, no processo de criação e desenvolvimento de universidades, e ainda lutam para que outras universidades sejam criadas/transformadas. Mantiveram seus princípios, sua fé, sem se deixarem constranger por estruturas de poder. Desejaram que a educação e o ensino superior fossem de todos, queriam a democracia, a igualdade, o desenvolvimento das potencialidades humanas. Lutaram e assumiram a liderança, em nome daqueles que não tinham coragem, condições ou vontade de fazê-lo. Tiveram a felicidade de ver, ao menos um pouco, de seus sonhos colocados em prática:

Cada pessoa ela fala de um lugar... de um fundamento, da ética, dos valores pessoais... a minha ela foi construída aqui, dentro da universidade, através de todo o estudo, dentro da Filosofia. Mas por mais que a gente tenha passeado pelo existencialismo, pelo negativismo existencialista, todo o niilismo, não é isso o que fundamenta a minha geração, a minha pessoa e as pessoas que me cercaram, [mas sim] o idealismo Kantiano. Aquela coisa: o homem tem uma possibilidade infinita pra se superar, de ir em frente, de fazer o bem, pra ser solidário mesmo, é isso, é muito isso. (Bernadete).

As mulheres puderam perceber, ao longo de suas caminhadas, os reflexos de suas ações. Elas sabem que o que fizeram vai ficar “na história! [...] aquela cidade e Região nunca mais [foram] as mesmas!” (Diva). Elas acreditam que fizeram diferença, que fizeram bem as coisas, mesmo quando não puderam dar continuidade a sonhos muito pessoais.

5.7.2 Deixando sonhos para trás

Se por um lado as mulheres deste estudo tiveram voz desde cedo, se conseguiram impor-se perante as regras que lhes foram impostas, se conseguiram transgredir normas e valores em nome de suas causas, se realizaram sonhos; por outro lado, algumas vezes, elas deixaram sonhos para trás. Se olhássemos com cuidado o caminho percorrido por elas, veríamos muitos sonhos que, como sementes jogadas nas pedras, não puderam germinar. Perdidas na memória, essas recordações ainda hoje trazem sorrisos a suas faces. Alguns desses sonhos são lembrados quase sem querer, demonstrando que se encontram latentes, apenas esperando a oportunidade para virem à tona.

Clarice tropeçou em um desses pensamentos, ao recordar de como desejava ser arquiteta. Ficou mesmo espantada ao lembrar disso. Foi um desses planos da juventude que não pôde realizar por causa “daquele bendito curso normal” (Clarice). Bernadete e Clarice deixaram sonhos para trás, devido à sua fraca formação no curso normal:

Não... na verdade eu pulei um fato! Eu queria ter sido arquiteta, veja bem! Eu, na verdade... eu nem lembrava! Eu queria inicialmente ser arquiteta! Quando terminei o curso normal, eu queria fazer arquitetura, então se eu tivesse ficado em Pelotas. Mas como eu estava noiva, eu ia casar e ia para Itajubira e lá não tinha [faculdade]... eu acabei desistindo de ser arquiteta! Isso aí eu pulei... E no fim acabei não indo morar em Itajubira e acabei não indo fazer arquitetura... porque era sempre pra gente sair de Porto Alegre. (Clarice)

Com certeza eu, desde o antigo ginásio, eu tive sempre muito interesse pelas exatas. A matemática era minha paixão. Então eu realmente pretendia ser engenheira civil, essa era minha carreira... Hoje, às vezes, eu ainda penso que a minha vida deu, assim, uma pequena guinada, né. Que minha trajetória se modificou, que teria sido se eu tivesse feito de fato engenharia civil, que era a carreira que eu sempre me imaginei... (Bernadete).

Outro desejo não realizado de Clarice foi o de tornar-se pesquisadora e cursar o doutorado. Após completar o mestrado, Clarice desejou ir mais fundo, aprender mais: “Vou esperar a minha filha fazer 15 anos e vou fazer o meu doutorado, tudo certinho na minha cabeça” (Clarice). Esse sonho nunca se realizou, pois quando a filha fez 15 anos, já havia uma outra filha, isto é, a universidade, que ajudava a construir.

Alda também desejou o mestrado e não teve tempo de realizá-lo. “Eu queria, naquela época, fazer um mestrado... e depois eu não tive tempo de fazer... nós éramos tão poucos, que eu não podia deixar a universidade, a direção, pra fazer um mestrado. Eu recebi várias, várias propostas.” As universidades que construíram foram para elas como filhos a quem se dedicaram com amor, respeito e entusiasmo; filhos que necessitaram de tempo para crescer.

No entanto, esses sonhos não realizados não chegaram a ser uma frustração. “Eu queria fazer doutorado nesta área, porque eu sempre tive muita facilidade de interpretação, mas não chegou a ser uma frustração, porque a faculdade me compensou, porque, pra mim, foi uma luta que me deu satisfação.” (Alda). Elvira e Diva também renunciaram a uma parte de seus sonhos. Elas queriam ter feito mestrado e doutorado no exterior, mas suas escolhas fizeram com que tomassem outros rumos:

O meu marido, eu conheci na faculdade, ele fazia Matemática e eu fazia Letras. [...] E eu sempre quis sair, queria ir pra outro país, fazer pós-graduação no exterior e ele sempre dizia: “não, mas tu táis doida! Com filho pequeno!” Porque, assim, eu casei

logo que me formei e tive 3 filhos, e ele [meu marido] dizia assim: “Imagina, com filho pequeno! Ta, ta, ta, ta...” (Elvira).

O mestrado no exterior teria sido um caminho possível em suas carreiras acadêmicas. No entanto, ao priorizarem suas famílias, elas acabaram encontrando novas formas de encaminhareм suas vidas públicas. Para as professoras, tal não representou um impedimento em suas vidas acadêmicas, mas apenas um desvio em suas trajetórias:

[...] eu sempre brinco com o meu marido... eu estava no terceiro ano de faculdade aqui [em Florianópolis] e eu queria já ir pra França, pra Bélgica! Não deu certo porque eu me apaixonei, me casei e fui pra uma cidade do interior com meu marido. Senão eu teria ido muito jovem pro exterior. Não tenho nenhuma frustração, nenhum arrependimento, abençoado de ter casado e ido pro interior. (Diva)

Foi no interior que, anos depois, Diva participou da transformação de uma faculdade, com um número pequeno de cursos, em uma grande e respeitada universidade. Rememorando suas escolhas e sua caminhada, ela demonstra ter noção de que aquela escolha teve consequências muito positivas, ao ponto de nunca ter-se feito a pergunta: será que não teria sido melhor ir para o exterior? Que rumos teriam tomado minha carreira acadêmica?

É possível que seus caminhos tivessem sido outros, se desde cedo tivesse partido para um doutorado no exterior, se não tivesse casado e tido filhos. Porém, ela não deixou de sonhar por conta dos caminhos que tomou, não deixou de construir, de viver e ter novos desejos.

5.7.3 Novos desejos

Ao falarem sobre seu passado, as mulheres com quem trabalhei acabaram, muitas vezes, pensando e falando de seu futuro, no amanhã, que está sendo construído hoje:

Mas esse é o meu último ano. Vai haver novamente eleições agora em outubro, mas eu não vou me candidatar. Vou passear, vou viajar! Esse ano fez 50 anos que eu iniciei o magistério. E foi o que eu quis na minha vida e tudo aconteceu. Eu tenho só que agradecer a Deus, porque tudo aconteceu! Tudo foi passo a passo tudo deu certo! (Alda)

Alda deseja viajar, trabalhar com filantropia; quer fazer muita coisa “que eu nunca tive tempo de fazer... dar mais atenção aos amigos, à minha própria família, curtir minha casa e meu apartamento de praia” (Alda). Ela quer se dedicar à irmã, viajar com ela e o cunhado para

o exterior. A irmã é a família de Alda! É tudo que de mais importante ela tem, é o que restou de mais importante daquelas noites quentes que passou enrolada nos sofás lendo, após o jantar, esperando o sono e a hora de dormir.

Clarice deixou a reitoria de sua instituição por ter perdido as eleições. Não conseguiu fazer a sua sucessão. Assim, vive novamente um “período de ruptura” em sua vida, um período de definições, de coisas totalmente novas. Desde o final de 2006, Clarice vive “uma nova fase, que eu ainda não sei bem o que é que vai ser, mas acho que vai ser outra coisa!” (Clarice).

Da mesma forma, Elvira também não conseguiu se reeleger, perdeu a eleição que considerava ganha. Foi muito decepcionante, para ela, não poder concluir os sonhos que tinha para a sua instituição. Mesmo assim, considera que, por um lado, foi muito bom parar, porque teve a desaceleração que seu corpo necessitava. Elvira terminou seu mandato, mesmo sem condições físicas, por conta do acidente que teve. Assim, ao deixar a reitoria, ela parou de vez suas atividades na universidade, participando apenas ocasionalmente de um evento ou escrevendo.

Diva planejou sua saída da reitoria. Em 2004, fez sua sucessão no cargo de reitora. Para alguém que ficou tanto tempo à frente de uma instituição, não foi fácil sair: “fiquei como diretora geral três anos, depois mais três anos como diretora geral. Em 96, fui eleita reitora [foram quatro anos], e depois mais quatro anos como reitora. Então, eu passei 14 anos só na direção da instituição maior. Sempre eleita. Sempre disputando!” (Diva)

Sair da instituição, deixar a reitoria, significou diminuir o ritmo, desacelerar, e nada mais se compararia aos tempos em que esteve a frente da universidade:

Saí da reitoria por decisão minha mesmo, decidi aceitar um convite do Prefeito e dirigir a saúde da cidade, foram dois anos, foi uma excelente experiência, mas eu não me encontrei sendo uma gestora da saúde. Embora não tenha feito má gestão, não. Fiz uma boa gestão. Mas a saúde realmente não é a minha área. (Diva).

Como ainda tinha muito a realizar e não queria se aposentar, Diva veio trabalhar em Florianópolis numa Secretaria de Estado: “não tão como executiva, mais como pensadora!”. Diva sentiu “uma desaceleração muito grande do meu dia-a-dia! Mas você vai envelhecendo e o organismo já não responde mais a tudo e eu quis deixar a universidade com aqueles que a gente achou que poderiam dar a continuidade, o rumo. Eu sou professora lá, mas não leciono”. (Diva)

Diva pensa em nunca parar suas atividades: “Deixando o governo de Estado, eu volto pra sala de aula! Não com uma carga horária grande, mas volto pra sala de aula, até quando os

alunos me agüentarem!” (Diva). Suas caminhadas ainda estão sendo escritas, ainda se constroem diariamente por caminhos que só elas podem contar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrevi neste trabalho as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina. Por isso, este não se trata de um estudo específico sobre liderança feminina, ao menos da forma como este tema vem sendo tratado na academia, ou seja, a partir da crença de que homens e mulheres têm estilos diferentes de liderança e que *ser mulher* traga, por si só, vantagens para a mulher executiva.

Analisar a trajetória destas reitoras significou lançar um olhar atento e cuidadoso às suas histórias; um olhar que permitisse “ampliar os limites de nossa memória do passado.” (SOIHET, 1997, p. 78); um olhar que permitisse substituir, em alguma medida, os discursos masculinos sobre as mulheres líderes. Assim, as narrativas das mulheres deste estudo interrompem, em alguma medida, o viés prescritivo que muitos estudos têm assumido.

As descobertas apresentadas contam uma história diferente sobre mulheres executivas, sobre liderança feminina e, até mesmo, sobre o ensino superior em Santa Catarina. As narrativas descritas falam da igualdade e da diferença, dos paradoxos que o gênero engendra; falam de espaços e de tempos transitados de uma forma singular, e que têm significados singulares.

As histórias narradas pelas mulheres deste estudo falam sobre as relações de gênero que se estabeleceram a partir de uma época; falam da sociedade em que viveram e em que vivem; falam dos caminhos trilhados e daqueles que elas ainda querem trilhar. A seguir falo destes caminhos que, embora comuns, são singulares em sua essência.

6.1 CAMINHOS COMUNS

Este estudo teve como objetivo geral compreender a trajetória de mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina.

A compreensão das trajetórias destas mulheres teve como premissa o entendimento de que homens e mulheres são diferentes e iguais ao mesmo tempo. As diferenças precisam ser respeitadas, de modo a que se possa perceber a singularidade de suas trajetórias.

As perguntas de pesquisa que ajudaram a compreender estes caminhos foram as seguintes: Por quais espaços as mulheres que se tornaram reitoras transitaram ao longo de

suas trajetórias? Que relações estas mulheres estabeleceram ao longo de suas trajetórias? O que moveu estas mulheres ao longo de suas trajetórias?

A seguir, apresento as respostas que fui construindo ao longo deste estudo para estas questões. Descrevo também, práticas possíveis que podem ser pensadas a partir das narrativas apresentadas neste estudo e, por fim, descrevo algumas indagações que foram surgindo ao longo do estudo, as quais sugerem possibilidades para novas investigações.

1) Por quais espaços as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina transitaram ao longo de suas trajetórias?

As narrativas das mulheres deste estudo a respeito de suas trajetórias apontam muitos lugares comuns pelos quais elas passaram em seus caminhos. Estes lugares são espaços sociais que moldaram suas trajetórias, como: a escola; o curso normal; o magistério; o ensino superior; e a família.

Esses espaços são definidos histórica e culturalmente; são espaços definidores de comportamentos, identidades e práticas específicas; eles nos remetem a um tempo específico; representam as tensões que se estabelecem entre os gêneros e as formas específicas pelas quais elas se resolvem, conforme sugerido por Scott (2005).

Por exemplo, a escola. As reitoras com quem trabalhei neste estudo nasceram na década de 1940-1950. Todas as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina freqüentaram a escola numa época em que isso era muito raro. De acordo com Shaffrath (1999), até meados do século passado o índice de analfabetismo no Estado, assim como no Brasil, era altíssimo, e o número de escolas era insignificante, situação que foi muito lentamente se modificando.

A possibilidade de freqüentar uma escola e a decisão de que escola freqüentar precisa ser analisada dentro dos limites históricos em que se deu esse processo. É preciso perceber que freqüentar uma escola, naquela época, reflete, no mínimo, duas questões: primeiro, que elas representavam uma minoria que tinha condições de estudar. Segundo, a possibilidade de estudar deve ser percebida por meio de suas limitações: às meninas e aos meninos eram reservadas, na maioria das vezes, instituições específicas, separadas.

No que se referem à primeira questão, os relatos demonstraram claramente que todas as mulheres deste estudo freqüentaram a escola, em grande parte, por serem de famílias de classe média ou alta: “nós tínhamos posses, o meu pai tinha posses... mas meus pais não

tinham senão o ensino fundamental. Meu pai era comerciante, ele tinha uma loja muito forte, [...] aquelas que se dizia de secos e molhados.” (Bernadete).

De acordo com Blay (1999, p. 134), as mulheres, até meados do século XX, no Brasil, diferenciavam-se, entre si, da seguinte forma: “uma massa de trabalhadoras na agricultura e na indústria, especialmente a têxtil, e no serviço doméstico; b) uma parcela da classe média trabalhando como professora primária e funcionária; a maioria desta classe era composta por donas de casa; e c) uma elite que não trabalhava remuneradamente”.

Assim, as mulheres deste estudo representam, ao menos em parte, o pequeno número de mulheres educadas, brancas e provenientes de uma classe média e alta da sociedade brasileira que, segundo Blay (1999), tinha acesso à educação numa época marcada pelo autoritarismo e opressão, mas que garantia certos *privilégios* a certas pessoas.

Escola, na época em que estas mulheres a freqüentaram, era sinônimo de *status*, já que eram raríssimas as escolas em Santa Catarina (SCHAFFRATH, 1999). De acordo com Romanelli (1980) e Ghirardelli Jr. (1992) e, freqüentar a escola, no Brasil, até metade do século XX, era um privilégio – não um direito – de poucos. Este era um espaço possível apenas para aqueles que tinham a sorte de morar em cidades onde havia escolas ou para aqueles que tinham condições financeiras para irem a cidades maiores, onde existiam colégios que ofereciam mais do que o curso primário.

O relato de Bernadete ilustra bem esta realidade:

Depois eu fui para o internato, na época, década de 50 início de 60 não havia nas pequenas cidades catarinenses além da quarta série. O antigo ginásial não havia lá. Então, na minha família, nos éramos encaminhadas à Florianópolis para o colégio das freiras e os meninos iam para outra cidade, onde havia um colégio dos padres. (Bernadete).

Este relato, também fala da segunda questão citada anteriormente: a separação de meninos e meninas na escola. Elvira também passou por isso: ela era a filha mais velha de cinco irmãos. Assim, como era a primeira e única filha mulher, seus pais – tendo condições financeiras razoáveis – colocaram-na em uma escola de freiras, como era adequado na época; uma escola para meninas. Estas escolhas não representam escolhas morais e éticas intemporais. As escolas que estas mulheres freqüentaram eram espaços reprodutores de idéias e valores de uma época.

Este também foi o caso de Clarice e Bernadete. Clarice deixou a fazenda de seu avô aos sete anos para ir estudar numa cidade grande da Região onde morava; ainda menina, foi morar com uma tia para poder estudar. Já Bernadete veio para a capital fazer o curso ginásial

num internato: “nos éramos encaminhadas à Florianópolis para o colégio das freiras e os meninos iam a Blumenau, ao colégio dos padres.” (Bernadete).

É preciso entender que estas decisões, estas definições, dizem muito de um momento histórico específico e das formas que a sociedade, em geral, e as pessoas, individualmente, encontraram, neste período, para resolver as sempre presentes tensões existentes entre o igual e o diferente, entre homens e mulheres.

De acordo com Scott (2005), indivíduos e grupos, igualdade e diferença, feminino e masculino, não são opostos, contrários, mas conceitos interdependentes, necessariamente em tensão. São conceitos fundamentais para a constituição da identidade.

De acordo com Heritier (2004), a própria estrutura do pensamento humano é enraizada nesta tensão, nessa dualidade. A sexuação foi uma condição necessária para o aparecimento do pensamento: “não há calor pensável sem a interferência do frio, não há identidade pensável sem a referência da alteridade” (HERITIER, 2004, p. 19).

Assim, as tensões se resolvem de formas específicas, em diferentes períodos históricos, e necessitam “ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (SCOTT, 2005, p. 14).

Silva et al. (2003) também apontam como um privilégio o acesso aos estudos pelos dirigentes de uma universidade estadual em Santa Catarina. Segundo os autores, os sujeitos de sua pesquisa tiveram experiências similares às mulheres deste estudo, já que todos os homens foram seminaristas, como uma forma de continuar seus estudos.

Outro espaço comum pelos quais as mulheres deste estudo transitaram foi o curso normal, que era um espaço feminino e privilégio para poucas mulheres (GHIRARDELLI JR., 1992; BLAY, 1999). Isso não significa dizer que não fosse um espaço opressivo. Mulheres como Clarice e Bernadete não desejavam fazer o curso normal, mas o fizeram, pois eram obrigadas. Clarice queria se casar, mas só podia fazê-lo depois que terminasse os estudos. Bernadete queria fazer engenharia e, para isso, precisaria cursar o ensino secundário clássico ou científico, que não lhe era permitido.

Além disso, ao contrário do que rege o imaginário social, o magistério como profissão foi praticamente inacessível às mulheres até meados do século XX. No Brasil, o acesso das mulheres ao magistério era dificultado por uma série de preconceitos e estereótipos, muitas vezes declarados por lei (GHIRARDELLI JR., 1990; MUNIZ, 2005).

Muniz (2005a) destaca que, na maioria das vezes, não se aceitava nem acreditava que a mulher – sensível e meiga – pudesse ter a autoridade desejada dentro de uma sala de aula. Por isso que autores como Schaffrath (1999), afirmam que, no caso das mulheres, por muito

tempo a formação para o magistério, através do curso normal, esteve muito ligada mais à ornamentação dos dotes femininos do que à prática docente, em si.

As mulheres deste estudo fizeram parte de uma época em que o curso normal foi popularizado no Brasil como uma profissão feminina, em decorrência, especialmente, das reformas educacionais do período que visavam dar suporte ao desenvolvimento econômico do país, que precisava de professoras, as quais educariam a mão-de-obra que se fazia necessária na época (ROSEMBERG et al., 1990; GHIRARDELLI JR., 1992).

Além disso, a classe média brasileira, naquele período, via na educação de seus filhos a possibilidade de ascensão social, motivo pelo qual “se esforçaram em manter os filhos no ensino secundário, propedêutico ao ensino superior.” (GHIRARDELLI JR, 1990, p. 87). Porém, às mulheres reservou-se, neste sistema de ensino, o curso normal, o que indica, conforme sugerido por Blay (1999, p. 144), que as mulheres que se tornaram reitoras ainda não dispuseram de equidade e igualdade de oportunidades a “todos os campos de ensino e trabalho.”

Em decorrência de terem passado pelo curso normal, as mulheres deste estudo tiveram outro espaço assegurado: o magistério. Mesmo antes de fazerem o curso normal, mulheres como Alda já davam aula: ela desejava ser professora desde criança, dava aula desde a juventude, escondida do pai. Elvira e Diva também sempre desejaram serem professoras e prestaram concursos para o Estado, logo após passarem pelo normal.

Já Bernadete e Clarice não desejavam se tornar professoras e fizeram o curso normal por obrigação, por este ser sua única opção. Bernadete apenas fez o concurso para ser professora do Estado para poder vir a Florianópolis estudar. Clarice resolveu prestar um concurso e tornar-se professora do Estado muitos anos mais tarde, quando já tinha família constituída.

É preciso notar que, numa perspectiva histórica, as mulheres deste estudo entraram para o magistério num momento em que ele já era considerado uma carreira feminina. Como tal, esta incorporou muitos elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher, que também agregou elementos da forte cultura patriarcal e autoritária brasileira (BRUSCHINI, 1988; MUNIZ, 2005b).

De qualquer modo, estas mulheres não se contentaram com este nível de graduação. Todas elas desejaram ir mais além, fazer faculdade, mesmo que isso tenha significado grandemente para elas a possibilidade de sair “daquele reduto do interior” (Diva) ou “fugir da determinação do que me esperava... eu posterguei o casamento [o máximo que pude]” (Bernadete).

Mas o importante, neste momento, é frisar a passagem das mulheres que se tornaram reitoras pelo ensino superior. Todas elas fizeram faculdade na área de Filosofia, Ciências e Letras. Diferente do curso normal e do magistério, este espaço ainda não era um espaço comum para as mulheres na década de 1960. Na verdade, este era um espaço do quais poucas pessoas tinham conhecimento no Brasil. Como bem disseram as mulheres deste estudo, naquela época, ninguém sabia direito o que era ensino superior.

Bernadete teve que mentir a seu pai para poder sair de casa novamente e ir estudar. Diva teve que ir contra a vontade de seus pais, que lhe queriam em casa trabalhando, ajudando.

A oportunidade de cursarem a faculdade se deu, grandemente, pela criação, a partir da década de 1940, de cursos superiores como os de Filosofia (QUEIROZ, 2000), os quais eram abertos, de forma direta, aos alunos do curso normal (GHIRARDELLI JR., 1992).

Desde os seus primórdios, o ensino superior no Brasil era basicamente formado por cursos de direito e medicina, espaços masculinos. Assim, a criação de cursos como os de filosofia facilitaram a entrada de mulheres no ensino superior, já que o curso normal era propedêutico a este curso, ou seja, preparava o aluno para receber ensino mais completo nesta área de conhecimento (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991; QUEIROZ, 2000).

Naquela época, a segregação feminina no nível superior era evidente, sendo que, ainda em 1971, mais da metade das mulheres matriculadas em cursos superiores concentrava-se em cursos de Letras, Filosofia e Ciências Humanas (QUEIROZ, 2000).

De acordo com Blay (1999, p. 140), desde os anos 1960 as mulheres ampliaram seus espaços na educação, em carreiras novas e na universidade. Porém, o “paradoxal é terem chegado à educação, mas de má qualidade, entraram nas universidades, porém em setores femininos, ajustáveis aos espaços familiares e se profissionalizaram em atividades compatíveis com o trabalho doméstico, continuarem a ganhar menos do que os homens.”

As narrativas das mulheres deste estudo refletem esta história, uma história, sobretudo, de segregação da mulher a certas áreas de conhecimento. Na época em que estas mulheres foram para a universidade, esta ainda não era um espaço comum para elas, em consonância com o que aponta Blay e Conceição (1991) e Queiroz (2000). Segundo estas autoras, a grande inclusão feminina no ensino superior brasileiro ocorreu, sobretudo, a partir dos anos 70, por conta, especialmente, de necessidades econômicas.

Por isso, as mulheres deste estudo afirmam, com razão, que estiveram “entre as únicas pessoas formadas do Estado” (Diva). Na época em que foram à universidade, o ensino superior ainda estava em seus primórdios no Estado. Além disso, as universidades se

concentravam nos grandes centros, o que dificultava o seu acesso. No Estado, a Universidade Federal de Santa Catarina recém havia sido fundada, no início dos anos 60, a partir de algumas faculdades isoladas (HAWERROTH, 1999; LIMA, 2000). O sistema que fez expandir a educação superior no Estado apareceu só depois (HAWERROTH, 1999), possibilitando que mulheres como Alda e Clarice fizessem uma faculdade.

Era muito mais comum, naquela época, que as mulheres permanecessem em casa, outro espaço pelos quais as mulheres que se tornaram reitoras transitaram. Os relatos indicam que um espaço privilegiado e, por excelência, destinado às mulheres deste estudo em suas trajetórias, foi o lar, a casa; lugar onde se estabeleciam as famílias, onde relações específicas eram mantidas e dificilmente transgredidas.

Transitar nesse espaço fez com que a vida destas mulheres espelhasse o ritmo cadente do *jazz*, do qual fala Bateson (1990). Conforme sugerido por esta autora, em função de terem transitado por este espaço, a vida das mulheres deste foi permeada pela improvisação: elas tiveram que acordar mais cedo para poder concluir seus trabalhos; tiveram que levar e buscar filhos na escola; prepararam muitos almoços de domingo; também tiveram que se ausentar destes almoços e buscar apoio de seus cônjuges para equilibrar essa ausência de casa. Estas mulheres adiaram planos, redirecionaram seus objetivos.

Este espaço também as ensinou a equilibrar o amor e o tempo que distribuíam entre os filhos, o trabalho, a casa e o marido, de forma muito similar ao que sugeriu Bateson (1990).

Para as mulheres deste estudo, suas vidas foram cheias de descontinuidades, de ambigüidades; elas viveram um período de transformações sociais importantes, não sendo mais claro para elas os materiais e habilidades, a partir dos quais suas vidas deveriam ser compostas; para estas mulheres não foi “mais possível seguir os trilhos das gerações anteriores” (BATESON, 1990, p. 2).

De qualquer forma, o trabalho sempre foi um desejo e compôs parte indissociável de suas vidas, mesmo para Clarice que só começou a trabalhar a partir do momento em que começou a questionar os valores que a mantinham no reduto de sua família, da casa, dos filhos. As mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina foram movidas, em grande medida, pela reconstrução de suas identidades, por ideais e por seu comprometimento com a educação, conforme descrevo a seguir.

2) O que moveu as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina ao longo de suas trajetórias?

Desde suas infâncias, as mulheres deste estudo foram movidas por pequenas rebeldias. Como mulheres, desde a infância elas não podiam fazer certas coisas: Alda pulou o muro para ir brincar com os meninos, foi tomar banho no rio sozinha com sua irmã; Clarice fugiu para comer pão com rapadura com os empregados da fazenda de seu avô; Bernadete mentiu para seu pai para fazer vestibular.

Assim, estas mulheres sempre transgrediram, em maior ou menor grau, os estereótipos de gênero que limitavam suas vidas. Elas sempre foram protagonistas do que Heyes e Flannery (2002) chamaram de rebeliões privadas, brigas que tiveram que travar consigo e/ou com suas famílias por conta de expectativas que recaíam sobre elas.

Diferente do que apontam autores como Cejka e Eagly (1999), Heilman (2001), Eagly e Carli (2003 e 2007), as barreiras que as mulheres deste estudo encontraram em suas trajetórias não se concentraram tanto nos seus ambientes de trabalho em si.

Conforme relataram, estas mulheres nunca tiveram muitos problemas dentro de suas instituições, com seus superiores, com seus subordinados ou com seus pares. Suas maiores dificuldades sempre estiveram mais relacionadas à construção e re-construção de suas identidades, de suas auto-estimas. Assim, o que as guiou em suas trajetórias foi a necessidade constante de construir e reconstruir suas identidades e auto-estimas, em diferentes espaços. Elas tiveram que reconhecer suas vozes, se fazerem ouvir (BELENKY et al., 1997; CURRY, 2000; HEYES; FLANNERY, 2002).

Para as mulheres deste estudo, nem sempre foi fácil ou natural, por exemplo, “expressarem suas idéias de forma decidida e argumentativa, o que muitas vezes é necessário para que suas contribuições sejam levadas a sério em uma sala de aula.” (HEYES; FLANNERY, 2002, p. 30). Bernadete soube bem o que significa isso. Ela passou um ano inteiro entrando e saindo de sua sala de aula quando era aluna na faculdade de Filosofia, até que um professor sensível decidiu importar-se e perguntar quem era a aluna brilhante que ninguém conhecia e que havia tirado nota máxima em uma prova muito difícil: era ela.

Esse foi um marco na vida de Bernadete. Se não fosse esse professor, talvez ela nunca tivesse se percebido como uma aluna brilhante. Após esse dia ela tornou-se membro de um grupo de estudos de sua classe, com quem participou de manifestações estudantis, com quem fez leituras de filósofos proibidos, no Brasil, naquela época, com quem estendeu noites de estudo e boemia no Cristal Lanches.

Essa experiência foi central na vida desta mulher, pois ela aprendeu a se relacionar com as outras pessoas de uma forma que até então desconhecia: de igual para igual, mostrando a todos quem *ela* era. Por ser mulher, de uma família de italianos do interior catarinense, Bernadete conta que havia “um fortíssimo referencial de papel: que a menina deveria ser uma boa normalista, dando aula para crianças e casadoira. [...] Esse era o destino assim que se vislumbrava pra mim.” (Bernadete). Neste contexto, Bernadete nunca teve muita voz dentro de sua própria casa.

Por isso que, de acordo com Heyes (2002a, p 33), muitas vezes “as salas de aula são importantes meios de superar o isolamento que as mulheres experimentam em suas casas.” Estes ambientes podem ser fontes de grande aprendizagem para as mulheres, na medida em que elas aprendem a reconhecer suas próprias vozes.

Depois da referida experiência em sala de aula, Bernadete passou a ser reconhecida e respeitada pelo que ela era e pelo que pensava, escrevia e dizia. Isto foi fundamental para ela, pois permitiu que se sentisse parte de um grupo com os mesmos interesses com os quais ela se identificava, tal qual descrevem Belenky et al. (1997, p. 26)

[...] a linguagem é uma ferramenta para representar a experiência [...] sozinha ela não leva automaticamente ao pensamento reflexivo, abstrato. Para o pensamento reflexivo ocorrer, as formas orais e escritas precisam passar entre uma pessoa e outra, onde ambas falam e escutam ou lêem e escrevem – compartilhando, expandindo e refletindo sobre as experiências de cada um. Estas trocas habilitam uma pessoa entrar na vida intelectual e social de uma comunidade.

Depois da faculdade, como bem destacou Bernadete, ela se casou, deixou alguns sonhos que criou em sua época de universidade de lado. Mesmo assim, conseguiu viver em sua vida “um processo de quase auto-libertação, de auto-valorização, auto-liberação, de confirmação do valor pessoal, de resgate de auto-estima [...]” (Bernadete).

Todas as mulheres deste estudo tiveram experiências deste tipo, em que lutaram por suas identidades. Clarice, por exemplo, já havia realizado seu sonho de casar, ter filhos e viver em família. Porém, em momentos distintos estes papéis perderam o sentido para ela. Isto ocorreu quando se deu conta de que tudo o que importava para as pessoas que a cercavam era: “quem é o teu marido?” (Clarice). Nestes momentos foi o trabalho, o magistério, que moveu Clarice adiante, ao que ela agradeceu ter passado por “aquele bendito curso normal!” (Clarice).

Tanto Clarice quanto Bernadete não conseguiram fazer as faculdades que desejavam, respectivamente, Arquitetura e Engenharia. Isso foi, para elas, algo que de uma forma ou de outra as diminuiu. Suas escolhas foram tolhidas, suas identidades afetadas. Conforme

sugerido por Heyes e Flannery (2002b), a identidade das mulheres e suas auto-estimas estão interligadas com aquilo que elas podem aprender e com aquilo que elas não podem aprender. Além disso, o que moveu estas mulheres foi o comprometimento assumido com o ensino superior. Todas as mulheres deste estudo assumiram como uma causa a manutenção e o desenvolvimento do ensino superior no Estado.

Alda e Bernadete iniciaram suas atividades como professoras do ensino superior a convite de amigos, no caso, os padres que fundaram as escolas de ensino superior em suas cidades. Foi o comprometimento com esses amigos/padres, fundadores do ensino superior no interior do Estado, o que moveu estas mulheres adiante. Elas desejaram ver prosperar o ensino superior em suas cidades. Elas viam nisso a possibilidade de desenvolvimento de suas Regiões.

Neste sentido, todas elas foram movidas por grandes batalhas. Clarice e Diva foram movidas por esse desejo de trazer o desenvolvimento econômico, cultural e social para suas Regiões. Elas foram guiadas, especialmente pela batalha de desenvolver o ensino superior no Estado de Santa Catarina. Diva e Clarice, lideraram o processo de transformação de suas instituições em universidades.

Diva, por exemplo, acredita que foi guiada “por uma grande utopia” (Diva), onde a educação é a mola do desenvolvimento, aquilo que faz do indivíduo a sua essência e que pode transformar a realidade. Diva desejou a criação de uma universidade, pois não se conformava em aceitar daquela vocação exagerada para o trabalho que existia na cidade onde morava, aquela “racionalidade instrumental exagerada”, em suas palavras.

Ela acreditava que era preciso “trabalhar na construção do cidadão. De um ser pensante, não de um fazedor apenas, de um bom operário, mas de um ser que pudesse transcender e transformar a racionalidade.” (Diva).

Diferente da maioria das pessoas da década de 1970, elas sabiam a diferença que o ensino superior poderia fazer em uma Região. Estas mulheres foram responsáveis pela transformação das faculdades em que trabalhavam, em universidades.

Elvira não liderou este tipo de processo, mas empreendeu outras grandes batalhas dentro de sua universidade, embora nunca tenha se considerado uma pessoa de *esquerda* ela acredita que sempre esteve “mais envolvida com as pessoas que queriam as mudanças no país, na universidade, sempre me identifiquei mais com os progressistas.” (Elvira). Ela empreendeu várias lutas dentro da universidade e, por isso, acabou sendo surpreendida com um convite para concorrer nas eleições de sua universidade, como vice-reitora.

As mulheres deste estudo foram movidas por grandes lutas, que as fez seguir em direção da reitoria. Elas lideraram processos de mudança, grupos de pessoas que, como elas próprias, queriam ver o desenvolvimento, a mudança em suas instituições.

Alda e Bernadete também participaram destes processos. Foram responsáveis pela transformação de suas instituições – escolas isoladas de ensino superior – em centros universitários. Sua grande luta foi pela construção de um entendimento do que significava o ensino superior. Alda relatou que na década de 1970 havia uma total “falta de entendimento do que era o ensino superior!”.

Bernadete, por exemplo, enfrentou a Igreja de sua cidade para ver o ensino superior permanecer vivo, nas mãos da comunidade. O que a guiou foi um senso de indignação e de justiça muito grande. De acordo com Bernadete, ela só se candidatou a presidente da Fundação devido à gravidade da situação em que a instituição se encontrava: “chegamos à conclusão de que nós não permitiríamos que as coisas acontecessem mais como era habitual: eles convidavam pra uma reunião, havia uma eleição [pró-forma], punham os candidatos, ninguém mais se candidatava e se reelegiam sempre” (Bernadete).

Mulheres como ela tiveram que carregar botijões de gás nas costas, enfrentar a falta de interesse e credibilidade de outras instituições em suas cidades, trabalhar por noites a fio na construção de projetos para suas instituições, de modo a que estas fossem reconhecidas perante a comunidade, de uma forma específica, e perante dos governantes, de uma forma mais ampla.

De acordo com Hawerth (1999, p. 26), além dos problemas também enfrentados pelas instituições privadas de ensino superior, estas instituições sempre sofreram “interferência constante da municipalidade”, tendo que prestar contas em troca de recursos escassos e que nem sempre eram repassados de forma adequada.

Assim, as mulheres deste estudo lutaram para que fossem transformadas as bases sobre as quais o ensino superior fora criado no Estado. Por isso, a grande barreira que encontraram em suas trajetórias foi a concepção de ensino superior vigente na época em que iniciaram suas atividades. Estas barreiras, então, não refletiam tanto uma discriminação pelo fato de serem mulheres liderando processos de mudança, mas sim, os medos pelas mudanças em si, que suas lideranças representavam.

A liderança destas mulheres foi uma liderança baseada não na manutenção de privilégios e crenças políticas ultrapassadas, mas na mudança de concepção do ensino superior, das estruturas e das políticas existentes na época. Por isso, Elvira disse que a luta dela sempre foi aquela de dizer: “a universidade é de todos!”.

Se por um lado é preciso dizer que isso não significa que estas mulheres tenham sido ou sejam mulheres abnegadas, também é preciso dizer que elas não foram guiadas pelo desejo de ascensão profissional.

Metáforas como a do teto de vidro pressupõe que o topo das hierarquias sempre é um objetivo, para homens e mulheres (EAGLY; CARLI, 2003 e 2007). As mulheres deste estudo não tiveram este tipo de problema, pelo contrário: tiveram fácil acesso ao poder.

Mas o que moveu estas mulheres não foi o desejo de chegar ao Olimpo organizacional, conforme sugerido por Tanure et al. (2006). As mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina parecem ter sido guiadas por ideais de justiça, de igualdade. Elas lutaram no sentido de por em prática certos conceitos de educação superior.

Estas mulheres foram movidas pelo trabalho, os quais sempre foram partes indissociáveis de suas vidas. Muitas vezes, o que mais as motivou foi o trabalho. Isso não quer dizer que elas não tenham vivido as dificuldades enfrentadas pelas mulheres por terem uma vida profissional e uma família ao mesmo tempo. Os relatos mostram que elas tiveram suas dificuldades, mas souberam construir relações que contribuíram para que sua condição de mulher não as impedisse de seguir seus caminhos, conforme apresento mais adiante.

Além disso, diferente do que sugerem autores como Capelle et al. (2003), os relatos mostraram que o trabalho nem sempre pode ser visto como um pano de fundo apenas, como uma opção entre *várias*, para as mulheres. Para as mulheres que se tornaram reitoras o trabalho foi parte integrante de suas vidas, independente das condições que lhes foram impostas por serem mulheres, educadas, brancas e tudo que isso significa e significou em suas vidas. Muito embora elas sejam mulheres de uma época em que não trabalhar fora de casa era aceito com muita facilidade pela sociedade, o que não ocorre da mesma forma hoje.

As mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior em Santa Catarina não viveram, conforme destacado por alguns autores, o dilema entre o trabalho e a família, ou, como sugerem alguns autores, barreiras por causa do casamento e da maternidade (CAPELLE et al., 2003; TANURE et al., 2006).

Os relatos destas mulheres mostram que algumas vezes elas afirmam que “Sempre o que me norteou foi a minha profissão, sempre foi minha profissão. Eu sempre dei muita importância a ela. [...] fui disparado, uma profissional brilhante!” (Diva).

Mesmo assim, as mulheres deste estudo desejaram ser professoras, ser esposas, desejaram casar, ter filhos. Elas sentiram medo, choraram, tiveram grandes alegrias e também decepções; trocaram fraldas, reuniram a família, foram ao supermercado. Os relatos apontam

as contradições que guiam a vida das mulheres, frutos de desejos que se intercambiam e se transformam (GOLDBERG, 2000; SARTI, 2004).

As histórias destas mulheres interconectam-se com a História mostrando, conforme sugerido por Soihet (1997, p. 80), “um movimento dialético, assinalado por trocas recíprocas, que acenam com a esperança de uma utopia futura.” A presença de Clarice no ensino superior não representou em si uma vitória, mas o fato de ela ter rompido com o padrão, com os quais ela havia sido criada “mais para casar do que para ser uma profissional”, isso sim, representa um avanço, uma vitória, isto nos mostra a esperança de uma utopia futura. As narrativas destas mulheres mostram a possibilidade de valores que se transformam e com isso a chance de novos papéis, novos desafios, novas possibilidades.

As mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina viveram em um período em que “novas experiências cotidianas entraram em conflito com o padrão tradicional de valores nas relações familiares, sobretudo por seu caráter autoritário e patriarcal.” (SARTI, 2004, p. 39). Elas foram fortemente influenciadas pelos ideais de liberdade e igualdade dos anos 60 e 70; elas participaram dos movimentos estudantis de suas épocas.

Assim, se suas histórias mostram as relações de submissão que, por vezes, elas assumiram, por outro lado, os relatos também mostram como estas mulheres transgrediram valores e normas sociais no estabelecimento de novas relações. As narrativas das mulheres deste estudo refletem, em grande medida, as lutas que as mulheres, especialmente a partir da década de 1970, começaram a travar (BLAY, 1999; SARTI, 2004).

Nesta época, foram criadas as primeiras delegacias de mulheres, os conselhos e outras entidades (BLAY, 1999). Foi neste período, quando começaram a entrar nas universidades, que as mulheres deste estudo começaram a exigir mudanças muito influenciadas por este movimento de mulheres que se instalava no Brasil. Foi neste momento que Elvira começou a lutar pela criação da creche para as professoras da universidade onde sempre trabalhou.

Estes ideais foram fortemente influenciados pela Igreja as quais pertenciam e eram devotas. Isto reflete as características muito próprias do movimento feminista no Brasil, que foi marcado pelas reivindicações, a partir do apoio da Igreja, de infra-estrutura urbana básica, o que mostra a identificação do movimento ao mundo cotidiano da reprodução – a família – caracterizando “a forma tradicional de identificação social da mulher” (SARTI, 2004, p. 40).

Assim, se por um lado as narrativas que aqui apresento mostram que as mulheres reitoras foram precursoras das transformações dos papéis femininos, tal quais descreveram Goldberg (2000) e Sarti (2004), por outro, elas também mantiveram outras relações, de

submissão, de conservação do *status quo*, o que também é um reflexo das peculiaridades da sociedade brasileira.

3) Que relações as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina estabeleceram ao longo de suas trajetórias?

A sociedade em que as mulheres deste estudo viveram quando se tornam reitoras era uma sociedade ainda mais despreparada para as necessidades e anseios das mulheres que começavam a se inserir no mercado do trabalho do que a de hoje. Neste contexto, as mulheres deste estudo estabeleceram relações muito particulares, especialmente com suas mães, com seus maridos, com seus corpos e com o poder.

Os relatos apresentados sugerem que as relações que as mulheres estabeleceram com suas mães foram muito importantes em suas trajetórias: suas mães foram o *arrimo* que precisaram para alavancar a construção e o desenvolvimento das instituições de ensino superior em que trabalharam.

Muitas vezes, foram as mães destas mulheres que mantiveram o lar organizado, limpo, preparado, os filhos bem cuidados, enquanto elas se ausentavam e para quando elas chegassem em casa cansadas de suas lutas diárias. Nesse sentido, tornar-se reitora representou, em alguma medida, a conservação de certos padrões, de certas condições; suas mães representaram a manutenção de uma estrutura que lhes possibilitou ausentar-se de casa, numa época em que isso ainda era pouco aceitável, numa época em que esta estrutura ainda se fazia necessária.

Por outro lado, a relação que estabeleceram com suas mães foi uma relação de amizade e de emponderamento. Suas mães foram suas amigas, suas conselheiras, seu exemplo. Foram pessoas a quem confiaram seus medos, seus filhos, suas decepções. Com elas compartilharam seus sonhos, repartiram angústias, alimentaram sonhos de igualdade que para aquelas mulheres ainda não havia sido possível, ao menos em sua plenitude.

Deste modo, assim como sugerido por diversos autores, as mulheres deste estudo foram fortemente influenciadas por mulheres de suas famílias, por suas mães (SILVA, 2000; SILVA et al., 2003; MILLAN, 2005).

Conforme destacado em Silva (2000), suas mães e as famílias em que foram criadas foram responsáveis, ao menos em parte, por elas aprenderem a relevar e a conciliar, foi onde aprenderam desde cedo a serem mães, chefes de família. Por isso, diversos autores têm registrado que, muitas vezes, a aprendizagem gerencial das mulheres reflete características de

sua história e, assim, de seu gênero (MORAES, 2000; SILVA, 2000; SILVA et al., 2003; MORAES et al., 2004b).

Assim, as relações que estabeleceram com suas mães foram, em alguma medida, positivas, pois foram relações “baseadas em apoio e amadurecimento mútuo, influenciando o desenvolvimento saudável da personalidade da mulher.” (FLANNERY, 2002, p. 61).

Afirmo isso, mesmo sabendo que as mães deram a suas filhas dentro das condições históricas e individuais que lhes foram possíveis: “a formação que a minha mãe deu pra mim [foi muito mais] de ser dona de casa, de casar...” (Clarice). Mesmo assim, estas mulheres afirmaram: “A minha mãe sempre foi o meu arrimo! [...] tive outros problemas, muitas vezes, com ela, aquela coisa de relação mãe e filha, aquela coisa toda...” (Clarice).

Por outro lado, ausentar-se de casa, *trabalhar fora*, significou para as mulheres deste estudo, ainda, a permanência de outras mulheres nesse reduto. Mantendo as devidas diferenças de interesses entre as gerações e os desejos próprios a cada uma delas (GOLDBERG, 2000), houve, ainda, a necessidade de manutenção de valores e práticas de uma sociedade patriarcal e autoritária (BLAY, 1999).

O processo de modernização e de efervescência cultural vivido na década de 1960 vivenciado pelas mulheres, possibilitou, conforme sugerido por Sarti (2004), a expressão de novos desejos, novos comportamentos afetivos e profissionais. Porém, essas novas possibilidades se deram dentro de certas limitações. Ao menos no caso estudado, uma nova condição para estas mulheres implicou, ao menos em parte, na continuidade de submissão de outras mulheres a valores e práticas limitadoras, de uma estrutura ainda opressora.

Na época pouco se falava em direitos da mulher, as lutas feministas ainda se limitavam à luta contra a ditadura. O poder público ainda não se manifestava frente às novas necessidades das mulheres. A estrutura social da época não se adequava às novas necessidades das mulheres. (BLAY, 1999; GOLDBERG, 2000; SARTI, 2004).

As mulheres daquela época ainda não sabiam bem como lidar com a nova condição que conquistavam. Os relatos mostram suas lutas pelas mudanças destas estruturas, seja no nível privado, seja no público: a luta pela criação de creches, as lutas com os maridos pela divisão mais justa de tarefas e pela mudança de suas condições objetivas de vida.

Neste ponto é importante destacar a relação que estabeleceram com seus maridos. Foi de lutas, por um lado, por seus direitos, desejos, por condições mais justas, mas, por outro lado, sempre foi uma relação de confiança, respeito, amizade e dedicação.

Isso lhes possibilitou construir uma relação onde os homens foram um pouco mães de seus filhos. Pode-se dizer que as mulheres deste estudo foram, ao menos em parte, precursoras

de mudanças nas relações que estabeleceram com seus maridos. Conforme sugerido por Siqueira (1999), os maridos das mulheres que se tornaram reitoras foram um pouco mães de seus filhos. Diferente dos padrões da época, os maridos destas mulheres dividiram tarefas em casa, buscaram os filhos na escola, procuraram preencher a ausência de suas mulheres em casa durante suas trajetórias. As mulheres deste estudo se ausentaram, fizeram longas viagens sozinhas, deixaram seus filhos com seus maridos quando isso era pouco comum.

Assim, posso dizer, em consonância com os estudos de Rech (2001), Capelle et al. (2003) e Menda (2004), que as mulheres deste estudo contaram com a ajuda e o apoio de seus maridos em suas trajetórias. Os maridos representaram incentivo, eles apoiaram-nas em momentos de dificuldade e de desafio. Sempre que elas precisaram ou desejaram, eles estiveram presentes e compartilharam com elas as responsabilidades, trocaram de papéis, aprenderam mutuamente e conseguiram manter seu casamento e seus trabalhos.

Os maridos destas mulheres foram interlocutores importantes em suas trajetórias. Foram homens que, em alguma medida, sempre dividiram as atividades domésticas com suas esposas e com os filhos. Conforme sugerido Rech (2001), eles mostraram posturas adiante da cultura predominante de suas épocas.

Isto não significa que suas caminhadas tenham sido fáceis. Como bem disse Clarice, cada vez que ela demonstrou seu desejo de trabalhar *“foi uma luta em casa!”*

De qualquer modo, as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina foram precursoras de um processo que hoje se torna mais comum para construção de novas estruturas familiares (RECH, 2001; CAPELLE et al., 2003; REYMUNDO, 2004).

De acordo com Reymundo (2004), trata-se da consolidação do que se convencionou chamar de novas famílias, onde homens e mulheres assumem novos papéis. Além disso, a literatura destaca que a

[...] a estrutura doméstica e familiar tem sofrido alterações pelo fato da mulher ingressar no mercado de trabalho. Percebeu-se a importância de um maior envolvimento do marido com as atividades familiares e domésticas, e também a presença de outra pessoa como babá ou empregada, para realizar as tarefas do lar e ajudar a cuidar os filhos (CAPELLE et. al., 2003, p. 29).

As mulheres deste estudo passaram por este mesmo tipo de necessidade, estabeleceram estes mesmos tipos de relações em suas trajetórias. Mais do que isso, elas não se renderam aos papéis que delas se esperavam em suas épocas. Elas trocaram de papéis com seus maridos, compartilharam certos papéis com eles, lutaram por novos papéis *junto* deles. Assim, estas mulheres foram, ao menos em parte, precursoras daquilo que Goldberg (2000)

chamou de transformações dos papéis femininos na sociedade brasileira, a partir da década de 1970.

Elas mostraram suas vozes, lutaram por uma relação que não representasse a violência simbólica, à qual, muitas vezes, as mulheres são expostas, as quais podem ser piores do que as físicas (SOIHET, 2005).

No que se refere ao poder, as descobertas do estudo indicam, assim como o de Rech (2001), que as mulheres que se tornaram reitoras não desejaram o poder, ao menos conscientemente, declaradamente. De acordo com Rech (2001), as mulheres de seu estudo também não demonstraram ter um desejo declarado de crescer profissionalmente, no sentido de desejarem chegar ao topo de suas instituições. O poder para elas aconteceu como que por acaso.

De forma similar, as mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina também não foram em busca do poder, não buscaram intencionalmente construir coalizões e relações que as levasse ao poder. Elas simplesmente lutaram pelos sonhos que foram construindo ao longo do caminho. Assim, posso dizer que não houve, por parte delas, um “desejo pelo poder, mas sim um desejo de novos desafios, de novas oportunidades” (RECH, 2001, p. 108).

Nesse sentido, de certa forma o poder foi, para elas, mais uma consequência do cargo do que um objetivo em si, em consonância com o que destacou o estudo de Rech (2001). Conforme destacado anteriormente, as mulheres que se tornaram reitoras tinham grandes sonhos, pelos quais lutaram e, por isso, acabaram elegendo-se reitoras: “Eu não busquei o cargo de reitor. [...] Eu queria um projeto político-pedagógico para esses 5 cursos desta faculdade.” (Clarice).

Mas, se por um lado as mulheres deste estudo não buscaram o poder, por outro, elas também não relataram ter vivido discriminações no mundo do trabalho por causa de serem mulheres, de acordo com o que sugerem estudos como o de Oliveira et al. (2000), Capelle et al. (2003).

Muitos autores descrevem em seus estudos uma série de barreiras e dificuldades vividas pelas mulheres ao longo de suas carreiras, pelo fato de serem mulheres, entre as quais se destaca a questão da maternidade, dos salários e dos estilos próprios de liderança das mulheres, os quais recebem, diversas vezes, resistência de subordinados e pares (BETIOL et al., 1996; BETIOL, 2000; EAGLY; CARLI, 2003; AMORIM; FREITAS, 2003; BRUSCHINI; PUPPIN, 2004;).

Para estes autores existe um teto de vidro nas organizações que se coloca intransponível para as mulheres. Estes autores acreditam fortemente que “a realidade

organizacional atual, representada pela contínua exclusão das mulheres dos postos de comando e visibilidade, pode ser o reflexo dos valores dos grupos masculinos, que consideram não ser aquele o lugar próprio para o grupo psicológico formado pelo gênero feminino” (STEIL, 1997, p. 68).

De acordo com Steil (1997), apesar de a literatura organizacional apontar repetidamente que estamos vivenciando um período de mudanças significativas, “o teto de vidro continua praticamente intransponível. Apesar de a mudança adaptativa ser um processo indelével nas organizações, caracterizada por convergência e inércia, as mudanças radicais ou paradigmáticas são extremamente incomuns” (STEIL, 1997, p. 68)

Porém, as mulheres deste estudo não demonstraram ter vivido este tipo de situação, de relação. Pelo contrário, algumas delas foram indicadas para cargos de elevado poder, logo no início de suas trajetórias, como foi o caso de Alda, Bernadete, Clarice, Diva e Elvira foram sendo vistas como líderes ao longo do tempo pelos grupos dos quais faziam parte em suas instituições, grupos que queriam mudanças, a transformação do ensino superior.

Se por um lado compartilharam muito com os grupos a que pertenciam, quando chegaram ao poder sentiram, acima de tudo, a solidão que um cargo de liderança como o de reitora imprime, da mesma forma que constatado por Rech (2001).

As mulheres que se tornaram reitoras em Santa Catarina passaram noites sem dormir remoendo problemas que lhes exigiam postura; decisões que eram suas, acima de tudo. Elas souberam que, no fundo, muitas vezes as decisões eram somente suas, por mais que valorizassem o consenso, o trabalho e a opinião das equipes que as cercavam. As mulheres deste estudo souberam desenvolver

[...] a habilidade de saber sofrer os momentos de decisão e de solidão, que são muitos, e saber partilhar com grupo os momentos de sucesso, os momentos de gols, mesmo que você saiba que o gol tenha sido seu. Os gols não podem ser feitos solitariamente. Parece contraditório o que eu estou dizendo, mas é assim mesmo que eu sinto. A vida é cheia de contradições assim! (Diva)

Além disso, os relatos das mulheres deste estudo apontam os paradoxos de ser uma mulher reitora, de ser uma liderança feminina. Ao mesmo tempo em que as mulheres deste estudo afirmaram que “ser mulher é apenas um acidente de percurso” (Bernadete), que “não houve nada que tenha me impedido pelo fato de ser mulher” (Diva), outros relatos que indicam o sentimento de igualdade que elas têm em relação aos homens.

Paradoxalmente, estas mulheres afirmaram que “que, por ser mulher, quando tem um conflito desses a gente consegue administrar de forma mais tranquila. Acho que às vezes o

homem não tem a mesma percepção da mulher pra alguns elementos dentro do próprio conflito.” (Clarice).

É este tipo de relato que leva diversos autores a afirmar que a liderança feminina, ou seja, o processo pelo qual as mulheres exercem a liderança, aproxima-se de características essencialmente femininas.

É o caso de Millan (2005, p. 3) que embora procure descrever o desenvolvimento de mulheres líderes, acaba afirmando que a grande diferença das mulheres na liderança é que elas utilizam a alma, que lhes dá “uma poderosa capacidade de fazer as coisas acontecer.”

Este tipo de inferência é um reflexo de “tendências contemporâneas de gerenciamento que enfatizam a liderança transformacional” (EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001, p. 795). De acordo com Bass (2007, p. 303-304), a liderança transformacional “ocorre quando o líder amplia e eleva os interesses dos seus empregados, quando eles geram consciência e aceitação dos propósitos e da missão do grupo, e quando eles encorajam seus empregados a olhar além de seus próprios interesses para o bem do grupo”.

Nesta perspectiva, alguns autores sugerem que as pesquisas sobre estilos de liderança “têm implicações muito favoráveis para aumentar a representação das mulheres nos *ranks* de líderes” (EAGLY; JOHANNESSEN-SCHMIDT, 2001, p. 795), já que se considera que elas sejam detentoras destas características, naturalmente, mais do que os homens.

Mas, neste ponto, é preciso concordar com Vecchio (2002, p. 662), que é categórico em afirmar que “qualquer predisposição em aceitar reivindicações de que existam diferenças dramáticas” entre homens e mulheres na liderança é tanto um perigo, quanto um exagero.

O que é perigoso é a idéia de que liderança feminina seja vista como um fenômeno que pode ser exercido tanto por homens como por mulheres, sendo um estilo transformacional e, por isso, mais familiar à mulher. Deve-se entender, de acordo com Heritier (2004, p. 21-22), que a “oposição entre o idêntico e o diferente é tão fundamental que não é possível se esquivar dela, mas essa diferença não implica, como corolário obrigatório, a desigualdade hierarquizada absoluta nos termos que conhecemos.”

Isso quer dizer que devemos ver os paradoxos da liderança feminina não como regras balizadoras de todas as relações de gênero e da liderança feminina como um processo único. A crença exagerada nas diferenças pode levar, conforme sugerido por Heritier, à desigualdade, à opressão, a mitificação da mulher executiva.

Por fim, o corpo também emergiu como uma categoria de análise neste estudo. Os relatos das mulheres sugerem como certas práticas têm se inscrito no corpo da mulher nos dias de hoje, apontando os desafios que ainda delineiam suas vidas.

Para começar, é preciso dizer que a relação que as mulheres deste estudo estabelecem com seus corpos não se caracteriza pela relação de assujeitamento que, muitas vezes, levou à violência física da mulher ao longo da história (SOIHET, 2005; RODRIGUES, 2005).

Além disso, é preciso dizer que, em alguma medida, estas mulheres conseguiram rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária entre masculino *versus* feminino, que atribui a homens e mulheres comportamentos e papéis definidos a-historicamente (SOIHET, 1997). Ou seja, as mulheres deste estudo rejeitaram, de uma forma ou de outra, papéis sexuais que representam a exploração do corpo da mulher (SAMARA, 1997; RODRIGUES, 2005).

As relações de gênero que as mulheres deste estudo estabeleceram não foram fatos naturais, mas sim, fruto de “uma interação social construída e remodelada incessantemente, nas diferentes sociedades e períodos históricos.” (SAMARA, 1997, p. 39).

Afirmo isso, a começar pela relação que elas demonstraram ter estabelecido com seus maridos: de não pertencimento, mas de auto-afirmação, de valorização de uma identidade que não se limitava àquilo que os outros definiam para o “ser mulher”. A partir da relação com seus maridos, as mulheres que se tornaram reitoras conseguiram estabelecer uma relação mais harmoniosa com o próprio corpo, na medida em que souberam perceber as diferenças, lutar por seus espaços, afirmar seus desejos, suas identidades.

Todas as vezes que Clarice lutou com seu marido para poder trabalhar fora, todas as vezes em que disse “faxina eu não faço”, ela estava desfazendo, em alguma medida, o laço que legitimava seu corpo como uma propriedade de seu marido, em conformidade com o que sugere Heritier (2004).

Da mesma forma, quando Diva disse “não” ao pedido de um colega reitor para que secretariasse uma reunião importante da qual fazia parte, ela conseguiu, em alguma medida, fazer o que Swain (2004) chama de desnaturalização das funções sexuais. Segundo esta autora, os corpos são marcados biologicamente e por isso se atribuem a eles certas funções, como os papéis que marcam o domínio do corpo feminino. Dizendo não, Diva conseguiu preservar um lugar para si, que não era implicitamente reconhecido como legítimo: participar ativamente das reuniões dos reitores.

6.2 NOVOS CAMINHOS, PRÁTICAS POSSÍVEIS

Vivemos em uma época em que, novos papéis estão sendo construídos para homens e mulheres, o que representa importantes mudanças sociais, econômicas e culturais na sociedade moderna. Olhar para trás, contar as histórias de mulheres reitoras significou, ao menos em parte, uma tentativa de fazer um movimento dialético em que estas histórias possam nos dar “a esperança de uma utopia futura” (SOIHET, 1997, p. 80), sem que isso signifique mistificar a mulher a partir de estereótipos de papéis com base na diferença sexual. Ouvir estas histórias pode nos ajudar a pensar nas histórias que as mulheres estão construindo hoje, e nos seus significados para o futuro.

As mulheres deste estudo viveram um período histórico específico, que trouxe repercussões específicas para suas vidas, suas identidades e suas ações nas universidades. Elas ocuparam espaços construídos para elas e para uma sociedade. Suas histórias nos fazem pensar qual o tempo que as mulheres de hoje vivem: quais são os espaços pelos quais transitam? Espaços como a escola, a faculdade e o trabalho são espaços educativos?

O momento histórico em que as reitoras nasceram e também em que cresceram e viveram foi um período de repressão que influenciou suas identidades e fez com que, desde muito cedo, estas mulheres vivessem pequenas rebeldias. Rebeldias essas que mais tarde se tornariam grandes batalhas. E hoje em dia? Quais as possibilidades para pequenas e grandes rebeldias?

As mulheres deste estudo afirmam que nunca desejaram o poder. Nunca sonharam em serem reitoras. E as mulheres de hoje em dia? Quais são seus sonhos e aspirações?

As mulheres com quem trabalhei tiveram suas mães presentes e maridos que as apoiaram. Como são construídas estas relações hoje em dia? O que pensam hoje em dias as mulheres sobre a constituição de famílias? E os maridos?

Instituições como a família, a escola, as universidades e as organizações, de uma forma geral, deveriam preocupar-se com estas questões e ajudar as mulheres a pensar sobre elas, enfrentando os dilemas a partir de sua gênese. A partir do exemplo das reitorias para mulheres – tão disseminadas nos Estados Unidos – e de práticas organizacionais possíveis (NOSTRAND, 1993; NIDIFFER, 2000; TUTTLE, 2001), deveriam ser criados órgãos que ajudassem as mulheres a ultrapassar os limites que se impõem, ainda hoje, por meio das relações de gênero.

Na UFSC, nota-se que o esforço em atender a comunidade estudantil – que surgiu durante a gestão 2004-2008 – não tem, entre as suas ações, o interesse específico em atender o público feminino. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis se preocupa em atender às demandas acadêmicas do movimento estudantil e da assistência estudantil no âmbito da universidade (UFSC/PRAE, 2008), mas ainda não inclui um atendimento específico às mulheres da universidade, e seus problemas, desafios e possibilidades.

Este tipo de preocupação foi decisivo em muitas universidades americanas e européias a partir da década de 1960, quando instituições importantes começaram a incluir nos currículos de diversos cursos disciplinas específicas para discutir, entre outras coisas, as relações de gênero e questões específicas da mulher numa perspectiva feminista (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Assim, este estudo pode contribuir para criação de disciplinas específicas sobre a mulher, especialmente no campo da administração e da liderança, já que este é um tema em constante e crescente focalização na sociedade e na academia e que a “nova geração de bacharelados tenderá a incorporar a análise das relações de gênero.” (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 55).

Este estudo contribui com esse movimento que exige esforços das universidades, dos pesquisadores e do corpo discente em abrir-se para um tema que exige, mais do que disciplina, coragem por tratar de questões delicadas e complexas da natureza humana, mas que têm implicações nas práticas diárias e nas escolhas das pessoas em suas vidas.

Conforme sugerido por Nostrand (1993), estas práticas inclusivas devem partir, em primeiro lugar, de um reconhecimento dos elementos discriminatórios que engendram as relações de gênero na sociedade, de uma forma geral, como: falta de atenção aos significados da menor participação das mulheres em atividades cotidianas e estratégicas; falta de consideração às necessidades diferenciadas das mulheres; manutenção de privilégios masculinos em ambientes educacionais e organizacionais; e desconsideração de atitudes sexistas nesses ambientes.

Essas práticas inovadoras diferenciam-se das tradicionais, que apenas consideram a violência física e injustiças declaradas contra a mulher. É muito importante a criação de leis que garantam a erradicação de qualquer forma de violência contra a mulher, como a Lei Maria da Penha (BRASIL/SPM, 2006a), ou a criação de medidas, ações e programas que visam, por exemplo, lutar contra a feminização da *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS) e das Doenças Sexualmente Transmitidas (DST) (BRASIL/SPM, 2006b).

Mas essas são lutas contra violências declaradas, que são consequência de nossa situação histórica de subdesenvolvimento. Estas violências contra a mulher aparecem e não podem ser escondidas, são vistas a olho nu.

Porém, novas práticas, num nível mais subjetivo, são possíveis para lutar contra aquelas violências não declaradas, que ocorrem no dia-a-dia sem que se enxergue, como aquelas relatadas neste trabalho – “*secretarie, por favor*” (Diva) – e que precisam ser enfrentadas pelas mulheres e pelos homens, especialmente quando se pensa em liderança feminina.

Práticas de aconselhamento, terapia e grupos de conscientização podem servir para que leis e ações como as citadas acima não sejam mais necessárias no futuro e para que as mulheres não ajudem a perpetuar práticas e relações de dominação.

6.3 NOVAS INDAGAÇÕES, NOVAS INVESTIGAÇÕES

A metodologia que adotei neste estudo implica em uma análise profunda do caso estudado, uma análise exaustiva dos dados. Considero que esta análise possibilitou as respostas às questões de pesquisa. Apesar disso, tão importante quanto essas respostas são as novas indagações que surgiram com o desenvolvimento deste estudo. Elas apontam novas direções para futuras pesquisas.

Ao longo deste texto, fui expondo várias perguntas que, intencionalmente, não foram respondidas. Elas apontam novas possibilidades, novas investigações que podem ser feitas. Uma destas questões se refere aos motivos pelos quais, ainda hoje, a maioria das instituições ditas femininas, como no caso das escolas e universidades, onde elas são maioria, é dirigida por homens (BARELLI, 2002). Poderia se explorar as estruturas de poder das instituições de ensino superior e ver em que medida eles limitam o acesso da mulher aos cargos de liderança.

Outra questão se refere a como o tema mulher é tratado hoje nas disciplinas em diferentes níveis do ensino superior. Conforme sugere estudo de Blay e Conceição (1991, p. 55), se esse tipo de “estudos e pesquisas se faz ainda timidamente na USP”, podemos esperar que em outras universidades a inserção do tema específico da mulher se faça de forma mais tímida ainda. Esse tipo de questão nos remete à questão da igualdade, tal qual exposta por Scott (1990) e Heifetz (2007): a quem deve interessar o tema da mulher? Esta deve ser uma

questão de interesse também dos homens e de áreas marcadamente masculinas e masculinizantes?

Novas pesquisas podem explorar as relações específicas que as mulheres que chegam ao poder estabelecem com suas mães, com seus maridos, com o poder e como o seu próprio corpo. O que representam essas relações para as mulheres de hoje?

Pesquisas poderiam abrir espaço para colocar o corpo feminino como categoria de análise da liderança feminina e, também, para poder tecer uma crítica da sociedade contemporânea. Isto é fundamental num momento em que diversos autores destacam que a preocupação/valorização do corpo dos sujeitos – como em programas de saúde no trabalho e em treinamentos experienciais por meio de esportes de aventura e de grupos – acontece num momento em que é indiscutível a presença da dor, do sofrimento e do medo no trabalho gerencial (SÁ, 2001; ENRIQUEZ, 2001 e 2002; MEINICKE, 2003; RODRIGUES; MORIN, 2004).

Há um campo muito fértil de estudos nesta área, que poderia contribuir para aprofundar esse tema no campo da liderança, como é o caso de diversos estudos no campo da educação (VAZ, 1999 e 2001; ZUIN, 2003a,b). Pesquisas poderiam interessar-se em investigar: que imperativos recaem sobre as mulheres executivas no que se refere ao seu corpo? Que práticas corporais marcam suas vidas? Este tipo de questão pode contribuir para a compreensão de mitos que hoje estão sendo produzidos em torno da mulher executiva.

Outros estudos poderiam voltar-se para a investigação das histórias de vida das mulheres que fizeram parte, por exemplo, do CTC da UFSC, assim como de “áreas masculinas” de outras universidades. A exemplo do estudo de Rocha (2006) e Botelho (2008), a análise da inserção feminina em ambientes masculinos pode trazer importantes contribuições para a compreensão das questões de gênero nas organizações, especificamente sobre a liderança: que relação essas mulheres estabeleceram com o poder, por exemplo? E com o ensino, com os alunos? Como estas instituições influenciam a construção e reconstrução de suas identidades?

Além disso, poderia ser feito um trabalho inverso. Estudos etnográficos poderiam descrever a experiência daqueles que acompanharam de perto o dia-a-dia da mulher executiva: suas mães, seus filhos, seus maridos, seus amigos, etc.

Por fim, como sugerido por Rosemberg (2001), as descobertas deste estudo indicam a necessidade de pesquisas que investiguem as questões de raça e classe social na discussão sobre liderança feminina, pois, conforme vimos neste trabalho, ser mulher não foi a condição

única determinante da trajetória das mulheres que se tornaram reitoras, mas sim, serem mulheres educadas, de classes médias ou altas da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. W. **A inserção da mulher no mercado de trabalho:** uma força de trabalho secundária? Tese de Doutorado. USP, 2007.

ABRUEM. Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Comunitárias. **Instituições Filiadas**. Disponível em: <http://www.abruem.uemg.br/inst_filiadas.php>. Acesso em: 15 mar. 2008.

ABURDENE, Patrícia; NAISBITT, John. **Megatendências para Mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

ALVES, José Eustáquio. **Mulheres educação e movimento:** voto, educação e trabalho. Ouro Preto: Editora Revista Escola de Minas, 2003.

AMORIM, Tânia; FREITAS, Tiziana. Terninho e gravata... Opção ou obrigação para as executivas? **XXVII Enanpad**. Atibaia, 2003.

ANDRADE, Áurea Lúcia Silva; CAPELLE, Mônica Carvalho Alves; BRITO, M. J.; NETO, Alcielis de Paula; BOAS, Luiz H. B. Vilas. Gênero nas organizações: um estudo no setor bancário. **RAE-eletrônica**. v. 1, nº 2, 2002. Disponível em: <www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1238&Secao=COMPTO&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>. Acesso em: 12 fev. 2008.

ARRUDA, M. C. C. Relação empresa-família: o papel da mulher. **Revista de Administração de Empresas, RAE**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 6-13, jul/ago/set, 1996.

AYMAN, R. *Leadership Perception: the role of gender and culture*. IN: CHEMERS, M. M. AYMAN, R. *Leadership Theory and research. Perspectives and Directions*. Academic Press, San Diego: 1993.

BARELLI, S. Lugar de mulher não é na reitoria. **Folha Sinapse**, 17/12/2002. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/lugar_de_mulher.htm>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. _____. _____. 17/12/2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u239.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2006.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. v. 15, n. 2, dez., 1975.

BASS, B. M. **BASS & STOGDILL'S Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications**. 3^a ed. New York: Three Free Press, 1990.

_____. *From transaction to transformational leadership: learning to share the view*. IN: VECCHIO, R. P. (editor) **Leadership: understanding the dynamics of power and influence in organizations**. 2. ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

BATESON, Mary Catherine. **Composing a life**. New York: Plume, 1990.

_____. **With a daughter's eye: a memoir of Margareth Mead and Gregory Bateson**. New Yourk: Willian Morrow and Company, 1984.

BELENKY, M. F.; CLINCHY, B. McVinner; GOLDBERGER, N. R.; TARULE, J. M. **Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind**. New York: Basic Books, 1997.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas. Tradução de Rubens R. Torres Filho e José Carlos M. Barbosa. 2. Ed. v. 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BETIOL, Maria Irene. Ser administradora é o feminino de ser administrador? **XXIV Enanpad**, Florianópolis, 2000.

BETIOL, Maria Irene Stocco; TONELLI, Maria José. Toda mudez será castigada - o papel da mulher na sociedade. **Revista de Administração de Empresas**. v. 36, n. 2, 1996.

_____. A mulher executivas e suas relações de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 31 (4), 17:33, out./dez, 1991.

BICKEL, J.; WARA, D.; ATKINSON, B. F. et al. *Increasing Women's Leadership in Academic Medicine*. **Academic Medicine**. 77(10):1043-1061, October 2002.

BIEREMA, L.L. . *A model of executive women's learning and development*. **Adult Education Quarterly**, 49 (2), 1999, p. 107-122.

BIRNBAUM, R. *How academic leadership works: understanding success and failure in the college presidency*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

BLAIR-LOY, M. *Career patterns of executive women in finance: An optimal matching analysis (electronic version)*. **American Journal of Sociology**. 104(5), 1999, p. 1346-1397.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**. v. 76, p. 50-56, fev. 1991.

BLAY, E. A. Gênero e políticas públicas ou sociedade civil, gênero e relações de poder. IN: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina. **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

BLOOM, L. R. *Stories of one's own: non-unitary subjectivity in narrative representation*. IN: Merriam, S. B. and Associates. **Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey Bass, 2002.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel. **A ascensão profissional de mulheres executivas em empresas baseadas no conhecimento**. Dissertação de mestrado. UFSC, 2008.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública/ENAP. **Pesquisa ENAP: Gênero, raça e competências de direção no Serviço Público Federal**. Brasília, 2006

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Sócio Econômica**, nº 19. Síntese de Indicadores Sociais, 2006.

_____. Presidência da República, SPM. **Lei Maria da Penha**, 2006a. Lei nº 11.340 , 07.08.2006 Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/legislacao>. Acesso em: 13 abr. 2008.

_____. Presidência da República. Sistema Nacional de Informações de Gênero – SNIG. Brasília: SPM, 2006b. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/nucleo/publicacoes/>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Programa de Pró-Equidade de Gênero: Oportunidades iguais. Respeito às diferenças, 2006.

_____. Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq. Prêmio Pró-Equidade de Gênero: Oportunidades iguais. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2008/0307b.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil: Lei Nº 5.692, De 11 De Agosto De 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2008a.

_____. Presidência da República. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2008b.

_____. Presidência da República, LDB. Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2008c.

_____. Presidência da República. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 15 mar. 2008d.

_____. Presidência da República. Medida provisória nº 103, de 1º de janeiro 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas_2003/103.htm>. Acesso em: 15 mar. 2008e.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, fev. 1988.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andrea B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 105-138, jan./abr. 2004.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho da mulher: igualdade ou proteção? **Cadernos de Pesquisa**, n. 61, maio de 1987.

CÁLAS, B.; SMIRCICH, L. *From “the woman’s” point of view: feminist approaches to organizations studies*. In: CLEGG, S. et al. **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1996.

CAPELLE, Mônica; BRITO, Mozar; MELO, Marlene Catarina; VASCONCELOS, Camila A. A produção científica sobre gênero na Administração: uma meta-análise. **XXX ENANPAD**, Salvador, 2006.

CAPPELLE, Mônica C. A.; GUIMARÃES, Tatiane B. C.; DOYLE, Maria Luíza F. C. P.; MELO, Marlene. A mulher gerente: um estudo de caso numa companhia mineradora em Belo Horizonte/MG. **III IBEROAMERICAN**, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.fgvsp.br/iberoamerican/Papers/0429_ACF687.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2008.

CARLESS, Sally. A. *Gender differences in transformational leadership: an examination of superior, leader, and subordinate perspectives*. **Sex Roles: A Journal of Research**. Dec 1998, v. 39, i11-12, p. 887(1).

CARLI, L. L. *Gender Differences in Interaction Style and Influence: Interpersonal Relations and Group Processes*. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 56, n. 4, April 1989, p 565-576.

_____. *Gender and social influence*. **Journal of Social Issues**. 57, 2001, p. 725-41.

_____. *Gender, Language, and Influence*. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 9, n. 5, November 1990, p 941-951.

CEJKA, M.A; EAGLY, A H. *Gender-estereotypics images of occupations correspond too the sex segregation of employment*. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 25, 1999, p. 413-23.

CHAPMAN, J.B. *Comparison of male and female leadership styles*. **Academy of Management Journal**. 18, 1975, p. 645-650.

CLADEM. Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher. Disponível em: <http://www.cladem.org/portugues/regionais/monitoreo_convenios/cedawaltbrasil.asp>. Acesso em: 15 mar. 2008.

CLARK, K.; CLARK, M. B. *Choosing to lead*. Grensboro: *Center for Creative Leardeship*, 1999.

CPDOC. Fundação Getúlio Vargas. Reforma do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp_reforma.htm>. Acesso em: 12 fev. 2008.

CUNHA, Cristiano J. C. A.; MORAES, Liege Viviane dos Santos. Mudanças de consciência no processo de aprendizagem gerencial. **XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Fortaleza, out. 2006.

CURRY, Bárbara. *Women in Power: pathways to the leadership in education*. New York: Teachers College, 2000.

DAUSTER, Tânia. Transformações nas relações de gênero. *Estudos Feministas*. Ano 9, 2º semestre, 2001.

DICIONÁRIO melhoramentos da língua portuguesa. Edição Especial para Enciclopédia Britânica do Brasil. 1988. São Paulo.

DIECKMAN, A B.; EAGLY, A. H. *Stereotypes as dynamic constructs: women and men of the past, present and future*. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 26, 2000, p. 1171-81.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. Tradução portuguesa com revisão científica de Maria Helena da Cruz Coelho et al. São Paulo: EBRADIL, 1990.

EAGLY, A. Few women at the top: how role incongruity produces prejudice and the glass ceiling. IN: KNIPPENBERG, D. HOGG, M. (Editors). *Leadership and power. Identity processes in group and organizations*. Sage Publications, London: 2003.

EAGLY, A. H.; CARLI, L. L. *The female leader advantage: an evaluation of the evidence*. *Leadership Quarterly*. 14: 807-834, 2003.

_____. *Through the Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders* (Center for Public Leadership). Boston: Harvard Business School Press, 2007.

EAGLY, A. H. JOHNSON, B.T. *Gender and leadership style: a meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 108, 1991, p. 233-256.

EAGLY, A H.; JOHANNESSEN-SCHMIDT, M.C. *The leadership styles of women and men*. *Journal of Social Issues*., 57, 2001, p. 781-97.

ELSON, Diane. Iniciativas orçamentárias sensíveis à questão de gênero: dimensões chave e exemplos práticos. **Revista do Serviço Público Brasília**, 56 (2): 161-178, Abr/Jun, 2005.

ENRIQUEZ, E. Interioridade e Organizações. IN: DAVEL, E. P. B., VERGARA, S. C. (Organizadores). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Prefácio. IN: DAVEL, E. P. B. VASCONCCELOS, J. G. M. (Organizadores). **Recursos Humanos e Subjetividade**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESCRIVÃO FILHO, E. **A natureza do trabalho do executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. 1995. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.

FARID, J. **IBGE**: mulher ganha menos e trabalha mais no informal. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/ae/economia/m0153906.html>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

FLANNERY, D. *Identity and Self-Esteem*. IN: HEYES, E., FLANNERY, D. **Women as Learners: the significance of gender in adult learning**. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002.

FREITAS, M. E. O século das mulheres. **RAE Executivo**, v. 5, n. 2, mai-jun, 2006.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin**: os cacos da história. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

GERALDO, I. **O impacto do microcrédito na trajetória sócio-ocupacional das mulheres**: a experiência da Blusol. Dissertação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. *Toward a social understanding of how people learn in organizations*. **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GHIRARDELLI JR., P. **História da educação**. 2. Ed.. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, Rosângela. A mídia e a mulher. **Boletim NPC**. Março de 2005. Disponível no site: <<http://www.piratininga.org.br/artigos/2005/64/entrevista-amidiaeamulher.html>>. Acesso em: 31 ago. 2006.

GODINHO, Tatu et al. (orgs.) **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003** / Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GOLDBERG, M. **Os novos desejos**. Seis visões sobre a mudança de comportamento de homens e mulheres na cultura brasileira contemporânea. São Paulo: Record, 2000.

_____. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES; Benjamin S.; GASTALDI FILHO, Hélio (coords.). **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas** – Pesquisa 2005– São Paulo: Instituto ETHOS, 2006.

GRZYBOVSKI, D; BOSCARIN, R.; MIGOTT, A. M. B. Estilo Feminino de Gestão em Empresas Familiares Gaúchas. **Revista de administração Contemporânea**. v. 6, n. 2, Maio-Ago., 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

HAWERROTH, Jolmar Luis. **A expansão do ensino superior nas universidades do Sistema Fundacional Catarinense**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. 149f. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 1999

HEIFETZ, R. *Leadership, authority, and women. A man's challenge*. IN: KELLERMAN, B; RHODE, D. **Women & Leadership. The state of play and strategies for change**. (editoras). San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

HEILMAN, M. E. *Description and prescription: how gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder*. **Journal of Social Issues**, 57,657-74, 2001.

HERITIER, F. Janos de duas faces: implicações conceituais da fertilidade feminina. IN: RIAL, C. S. M.; TONELI, M. J. F. **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

HEYES, E. *Social contexts*. IN: HEYES, E., FLANNERY, D. **Women as Learners: the significance of gender in adult learning**. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002a.

_____. *Creating knowledge about women learning*. IN: HEYES, E., FLANNERY, D. ***Women as Learners: the significance of gender in adult learning***. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002b.

_____. *Voice*. IN: HEYES, E., FLANNERY, D. ***Women as Learners: the significance of gender in adult learning***. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002c.

HEYES, E., FLANNERY, D. ***Women as Learners: the significance of gender in adult learning***. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002.

HILL, A. *What difference will women judges make? Looking once more at the “woman question”*. IN: KELLERMAN, B; RHODE, D. ***Women & Leadership. The state of play and strategies for change***. (editoras). San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

HILL, Linda A. ***Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership***. 2nd ed. Boston: Harvard Business School Press, 2003.

HUGHES, J. ***A filosofia da pesquisa social***. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

IBEMEC. **Mulheres em cargos de chefia ganham 37% menos do que os homens**. Disponível em: <<http://www.ibmecspedu.br/inst/news.php?recid=89>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

KELLERMAN, B; RHODE, D. ***Women & Leadership. The state of play and strategies for change***. (editoras). San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

KNABEM, A. **Trajetória profissional e âncoras de carreira de Edgar Schein: traçando possíveis relações**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

KNIPPENBERG, D.; HOGG, M. (Editors). ***Leadership and power. Identity processes in group and organizations***. Sage Publications, London: 2003

LAVE, J., WENGER, E. ***Situated learning: legitimate peripheral participation***. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, J. D. F. **UFSC: sonho e realidade**. 2. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

LINDO, M. R.; CARDOSO, P. M.; RODRIGUES, M. E.; WETZEL, U. Vida pessoal e vida profissional: os desafios de equilíbrio para mulheres empreendedoras do Rio de Janeiro. **Revista de administração contemporânea: RAC Eletrônica**, v.1, n. 1, art. 1, p. 1-15, jan-abr, 2007.

LOPES, M. G. M. **O papel do reitor em universidades comunitárias**. Florianópolis, 2004. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2004.

MADSEN, Susan R. *On Becoming a Woman Leader: Learning from the Experiences of University Presidents*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

MATOS, Maria I. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros. SAMARA, Eni M.; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria I. **Gênero em debate**: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUTEC, 1997.

MCCALL, M.; LOMBARDO, M.; MORRISON, A. *The lessons of experience: How successful managers develop on the job*. New York: Three Free Press, 1988.

MCDONALD, I. *Women in management: an historical perspective*. **Employee Relations**, v. 26. N. 3, p. 307-319, 2004.

MEINICKE, D. **O medo e a gerência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2003.

MENDA, Patrícia B. **Análise da dicotomia sofrimento e prazer na função gerencial feminina**. **Análise**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MERRIAN, S. B. *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

_____. *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey Bass, 2002.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. *Cultural change: an integration of three different view*. **Journal of Management Studies**. v. 24, n. 6, p. 623-647, November, 1987.

MILES, M.; HUBERMAN, A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

MILLAM, ElaineR. *Women as soul leaders integrating the inner and the outer*. Doctor of Philosophy, Education Faculty, University of Saint Thomas, June, 2005.

MINAYO, M. C. et al. *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTZBERG, H. *The nature of managerial work*. New York: Harper Collins Publishers, 1973.

MORAES, L. V. S. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Vento**. Dissertação de Mestrado, Engenharia de Produção, Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, J. C. A. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **RAE/Eletrônica**, v. 3, n. 2, Jul-Dez, 2004b. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1853&Secao=ORGANIZA&Volume=3&numero=2&Ano=2004>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

_____. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, Jan-Jun, 2004a. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1854&Secao=ORGANIZA&Volume=3&numero=1&Ano=2004>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

MORAES, M. **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorin/FINEP, 1994.

MORGAM, G.; SMIRCICH, L. *The case for Qualitative Reserch*. **Administrative Science Quartely**, 1980.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. IN: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SWAIN, Tania Navarro (org.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SWAIN, Tania Navarro (org.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

NIDIFFER, Jana. *Pioneering Deans of Women: More Than Wise and Pious Matrons*. New York: Teachers College Press, 2000.

NIDIFFER, Jana; BASHAW, Carolyn (Editors). *Women Administrators in Higher Education: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: State University of New York Press, 2001.

NOSTRAND, CATHERINE HERR VAN. *Gender-Responsible leadership. Detecting bias, implementing interventions*. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

OLIVEIRA, Nélío; OLIVEIRA, Rita de Cássia; DALFIOR, Simone. Gênero e novas perspectivas de trabalho: um estudo junto a mulheres gerentes de atendimento no Banco do Brasil. *XXIV Enanpad*, Florianópolis, 2000.

PAGANISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paganismo>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

PEDRO, Joana. Entre a bomba populacional e o direito das mulheres. IN: RIAL, Carmen Silvia Moraes; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

QUEIROZ, Delcele. Mulheres no ensino superior no Brasil. **ANPED**, Caxambu, MG, setembro, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

RECH, Carla Regina N. **O papel do imaginário no desenvolvimento de lideranças femininas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2001.

REICHEL, H. J. As imagens da independência e a formação das nações na América Latina. **Estudos Leopoldenses**. v. 30, n. 140, Nov./dez. 1994, p. 87-96.

REYMUNDO, O. Novas famílias, novas implicações éticas. IN: RIAL, Carmen Silvia Moraes; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

RIAL, Carmen Silvia Moraes; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

RICHARDS, T. CLARK, M. *Dilemmas of leadership*. Routledge, New York, 2006.

RICHTER, I. *Individual and organizational learning at the executive level*. *Management Learning*. v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

_____. *Executive learning and organizational learning: diffuse power or dormant potential*. *I Congress of Organizational Learning*, June, 1999, Lancaster. Disponível em: <<http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf>>. Acesso em: 15 out. 1999.

RIDGEWAY, C. *Gender, status and leadership*. *Journal of social issues*. v. 57, n. 4, p. 637-655, 2001.

RIGANO, D. EDWARDS, J. *Incorporating reflection into work practice*. *Management Learning*. v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.

RIMER, S. FINDER, A. Universidade Harvard deve indicar mulher para a presidência. **Folha ON-LINE**. 10/02/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u104528.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

ROCHA, C.T. Costa. **Gênero em ação: rompendo o teto de vidro? Novos contextos da tecnociência**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

RODRIGUES, A. L.; MORIN, E. Mídia e reconhecimento profissional. *XXVIII ENANPAD*. Curitiba, Setembro, 2004. CD ROM.

RODRIGUES, Joelma. Quando a santidade mascara o estupro: o caso de Maria Goretti. IN: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SWAIN, Tania Navarro (org.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia prático para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**. Ano 9, 2º semestre, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Fundação Carlos Chagas: Brasília, 1990.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. **XXVI ENANPAD**, Salvador, Bahia, 2002.

SA, Marilene de Castilho. Subjetividade e projetos coletivos: mal-estar e governabilidade nas organizações de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 6, n.º. 1, p.151-164, 2001.

SAMARA, Eni M. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. IN: SAMARA, Eni M.; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria I. **Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUTEC, 1997.

SAMARA, Eni M.; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria I. **Gênero em debate**. São Paulo: EDUTEC, 1997.

SANTA CATARINA, CEE. Lei Complementar n 170, de 07 de Agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo no Brasil desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudo Feministas**. v. 12, n. 2, 35-50, maio/agosto, 2004.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A Escola Normal Catarinense de 1892: profissão e ornamento**. Dissertação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

SCHEIN, E. *Three cultures of management: the key to organizational learning*. **Sloan Management Review**. v. 38, n. 1, p. 9-20, Fall, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. IN: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2):5-22, jul/dez, 1990.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**. v. 13, n. 1, p. 11-30, jan/abr, 2005.

SERAFIM, Maurício C.; BENDASSOLLI, Pedro F. Carreiras Anticoncepcionais. **RAE Executivo**. v. 5, n. 2, maio/jun, 2006.

SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina. **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias.** Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2000.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem de professores que se tornam dirigentes de unidades universitárias: o caso da UDESC. IN: **XXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO/ENANPAD**, Atibaia-SP, 2003.

SIQUEIRA, Maria Juracy T. Novas formas de paternidade: repensando a função paterna à luz das práticas sociais. IN: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina. **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SMIRCICH, L. *Concepts of culture and organizational analysis.* **Administrative Science Quarterly.** v. 28, p. 339-358, 1983.

SMITH, R. A. *Race, gender and authority in the workplace: theory and research.* **Annual Review of Sociology.** 28:509-542, 2002.

SOARES, Norma Patricya Lopes. Escola Normal em Teresina (1864 – 2003): reconstruindo uma memória da formação de professores. **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt11/escola_normal.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2008.

SOIHET, R. Enfoques feministas e a história: desafios e perspectivas. IN: SAMARA, Eni M., SOIHET; Raquel, MATOS; Maria I. **Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea.** São Paulo: EDUTEC, 1997.

_____. Corpo feminino e formas de violência: discursos e práticas. IN: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SWAIN, Tania Navarro (org.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas.** Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

SOMBRIÓ, K. N. **Ser professora – o sentido de uma escolha:** um estudo sobre âncoras de carreira. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

SOUZA, H. R. C. **A Atualização do feminismo burguês**. v: n.: 34, abril de 2007. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br/34/24.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2007.

SPINDOLA, T., SILVA SANTOS, R.da. Mulher e trabalho: a história de vida de mães trabalhadoras de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 11 n.5, Sept./Oct. 2003.

SPRADLEY, James P. *The ethnografic interview*. WadsWorth Thomson Group: Belmont, 1979.

_____. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace Javanovich College Publishers, 1980.

STEIL, Andrea V. Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**. v. 32, n. 3, p. 62-69, julho/setembro, 1997.

STELTER-FLETT, Nicole Z. *Women leaders perspectives and experiences of leadership development*. Doctor of Philosophy, Industrial/Organizational Psychology, Capella University, March, 2005.

STEWART, R. *A Model for understanding managerial jobs and behavior*. **Academy of Management Review**. v. 7, n. 1, 7-13, 1982.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. Thousand Oaks, USA: Sage, 1998.

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismo, corpo e sexualidade. IN: RIAL, Carmen Silvia Moraes; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

TANURE, Betania; CARVALHO NETO, Antônio; ANDRADE, Juliana O. A super executiva às voltas com carreira, relógio biológico, maternidade amores e preconceitos. **XXX Enanpad**, Salvador, 2006.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introduction to Qualitative Reserch methods*. 3. Ed. New York: John Wiley & Sons, 1997.

TINSLEY, A.; SECOR, C.; KAPLAN, S. *Women in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

TISDELL, E. *Feminist pedagogies*. IN: HEYES, E., FLANNERY, D. ***Women as Learners: the significance of gender in adult learning***. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2002.

TÓFOLI, Daniela. Mulher em posto de comando ainda é uma exceção, apontam especialistas. **Folha ON-LINE**, 08/04/2007a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u132661.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

_____. Para reitora da USP, é preciso manter busca por igualdade. **Folha ON-LINE**, 08/04/2007b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u132660.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

TOWNSEND, B. K.; WIESE, M. D. *The higher education doctorate as a passport to higher education administration*. IN: FIFE, J. D.; GOODCHILD, L. F. ***Administration as a profession***. Number 76, EUA, Jossey Bass Publishers, winter, 1991, p. 5 -14.

TUTTLE, Kathryn. *Nemeth Pioneering Deans of Women: More Than Wise and Pious Matrons*. ***Journal of College Student Development***, May/Jun, 2001.

UFSC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.prae.ufsc.br/index.jsp?page=arquivos/historico.html>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

UNIFEM. **CEDAW**, 1979. Disponível em: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDE**, ano XIX, n. 48, agosto, 1999.

_____. Sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade. IN: SOARES, C. L. (Organizadora). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

VECCHIO, R. P. (editor). ***Leadership: understanding the dynamics of power and influence in organizations***. 2. Ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

YANNOULAS, Silvia C. Trabalho feminino: discursos e realidades. IN: FREITAG, Bárbara; PINHEIRO, Maria Francisca (orgs.). **Marx Morreu: viva Marx!** Campinas: Papirus, 1993.

_____. Ações afirmativas, mulheres e mercados de trabalho. **Estudos feministas**. Ano 9, 2º semestre, 2001.

YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. 2. ed. v. 5. Thousands Oaks: Sage, 1994.

YUKL, G. *Leadership in organizations*. Fourth edition. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ZENKER, Ana Luiza. Luta pelos direitos das mulheres na Constituinte ficou conhecida como Lobby do Batom. **Agência Brasil**. 8/3/2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/03/05/materia.2008-03-05.6242811352/view>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

ZUIN, Antonio A. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**. v. 24, n.83. Ago. 2003a.

_____. O corpo como publicidade ambulante. **Revista Perspectiva**. v. 21, n. 01, jan/jun, 2003b.

APÊNDICE A – Número de Mulheres Ingressas na UFSC por Curso/Ano

Tabela 3: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CSE/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 345 | 49,57 | 386 | 54,06 | 258 | 44,18 | 213 | 28,10 | 87 | 50,29 |
| M | 351 | 50,43 | 328 | 45,94 | 326 | 55,82 | 545 | 71,90 | 86 | 49,71 |
| Total | 696 | | 714 | | 584 | | 758 | | 173 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Tabela 4: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CCJ/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 82 | 47,95 | 67 | 40,85 | 64 | 42,67 | 46 | 30,67 | 44 | 23,53 |
| M | 89 | 52,05 | 97 | 59,15 | 86 | 57,33 | 104 | 69,33 | 143 | 76,47 |
| Total | 171 | | 164 | | 150 | | 150 | | 187 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Tabela 5: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CFM/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 139 | 32,55 | 172 | 37,80 | 71 | 30,08 | 68 | 27,64 | 14 | 17,07 |
| M | 288 | 67,45 | 283 | 62,20 | 165 | 69,92 | 178 | 72,36 | 68 | 82,93 |
| Total | 427 | | 455 | | 236 | | 246 | | 82 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Tabela 6: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CCE/UFSC

| sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 358 | 60,47 | 334 | 75,23 | 213 | 71,00 | 121 | 65,41 | 54 | 62,07 |
| M | 234 | 39,53 | 110 | 24,77 | 87 | 29,00 | 64 | 34,59 | 33 | 37,93 |
| total | 592 | | 444 | | 300 | | 185 | | 87 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Tabela 7: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CCS/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % | 1970 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 346 | 72,69 | 289 | 66,28 | 259 | 63,64 | 254 | 51,94 | 48 | 19,75 |
| M | 130 | 27,31 | 147 | 33,72 | 148 | 36,36 | 235 | 48,06 | 195 | 80,25 |
| Total | 476 | | 436 | | 407 | | 489 | | 243 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

Tabela 7: número de alunos que ingressaram em diferentes anos no CCA/UFSC

| Sexo | 2008 | % | 2000 | % | 1990 | % | 1980 | % |
|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| F | 93 | 42,47 | 38 | 23,60 | 21 | 26,25 | 7 | 8,24 |
| M | 126 | 57,53 | 123 | 76,40 | 59 | 73,75 | 78 | 91,76 |
| Total | 219 | | 161 | | 80 | | 85 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos no Núcleo de Processamento de Dados (NPD/UFSC), março de 2008.

APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas

Origens e formação

- a) Fale sobre você: como você se descreveria? Que coisas gosta de fazer?
- b) Fale sobre sua origem: como é sua família? Como e onde foi sua infância?
- c) Fale sobre sua formação: que escolas frequentou, faculdade, pós-graduação.

Ser mulher x Ser executiva

- d) Como você me descreveria sua trajetória profissional?
- e) Qual a principal características de sua trajetória?
- f) Que sentimentos lhe impulsionaram a ser uma executiva?
- g) Fale dos desafios e das dificuldades enfrentadas. Alguma se refere ao fato de ser mulher?
Fale das alegrias e recompensas. Alguma se refere ao fato de ser mulher?

Primeiros Trabalhos:

- h) Qual foi o seu primeiro trabalho? Conte um pouco desta época.
- i) Como eram seus dias nesta época? Você poderia me descrever um dia típico seu? Que pessoas foram importantes para você nesta época? E organizações?
- j) Lembra de eventos importantes ou significativos para você e sua carreira futura?
- k) Mais alguma coisa significativa lhe ocorreu?

A Universidade

- l) Como foi sua entrada na Universidade?
- m) Digamos que eu não conhecesse a sua Universidade, como você a descreveria? Como você me diria que ela é?
- n) Quando você entrou na Universidade? O que fazia? O que era importante neste trabalho? Quais eram seus sonhos nesta época? O que significava para você trabalhar na Universidade? Como eram seus dias fora da Universidade?
- o) E depois? Como foi se desenvolvendo sua história dentro da Universidade?
- p) Quais foram seus cargos? Conte um pouco de cada um deles, ao menos os mais significativos para voce e sua trajetória? Você teve experiências fora da Universidade?

A Reitoria

- q) Seu eu lher perguntasse como foi sua ascensão na Universidade, como você a descreveria? Você poderia descrever como tornou-se reitora? Que eventos e/ou pessoas foram importantes para isto?
- r) O que significava para você ser reitora? Você enfrentou dificuldades neste processo? Quais? E alegrias? Conte um pouco desta época: como eram seus dias fora da reitoria?
- s) Que significados teve para sua vida a reitoria?
- t) E quando você chegava de volta em casa? O que fazia? Quais eram suas preocupações? Como era sua vida em família nesta época? Relate um dia típico no fim de semana?
- u) E depois da reitoria? Que rumos você tomou?
- v) Você acredita ter amadurecido como mulher em sua trajetória profissional?
- w) Você gostaria de falar de mais alguma coisa que lhe tenha ocorrido?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1 – Título do projeto: *A trajetória de mulheres executivas em Universidades Catarinenses*;
- 2 – Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária em um estudo que visa “compreender como mulheres se tornaram reitoras ou vice-reitoras de Universidades Catarinenses”. A relevância deste estudo se deve ao fato de que: a) a atuação das mulheres na sociedade contemporânea é de fundamental importância ao desenvolvimento econômico, social e cultural; b) poucas mulheres chegam a ocupar cargos de elevado poder e decisão nas organizações, e c) características femininas de liderança possam trazer benefícios para a gestão das organizações. Estes fatos tornam-se muito relevantes nas Universidades, organizações que estão cada vez mais em busca de um equilíbrio entre formas modernas de gestão, que garantam sustentabilidades à instituição, e a participação, forma por excelência feminiana de liderar.
- 3 – Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que buscará resgatar a trajetória de mulheres que se tornaram executivas em Universidades Catarinenses. O foco da pesquisa será mulheres que foram ou são reitoras ou vice-reitoras. Como poucas mulheres chegaram a ocupar estes cargos, talvez seja necessário incluir pró-reitoras. O que interessa à pesquisadora é conhecer a sua percepção sobre esse processo de “tornar-se uma executiva”, o significado para você das diferentes etapas que lhe levaram até o cargo de reitora/vice-reitora.
- 4 – O estudo buscará resgatar uma etapa importante de sua vida, o que lhe permitirá um momento de rememoração e elaboração de suas experiências.
- 5 – O principal instrumento de coleta de dados será a entrevista semi-estruturada. As entrevistas terão duração aproximada de 1 hora cada. Ressalta-se que, em caso de dificuldade as entrevistas podem ser feitas nos locais e horários de sua preferência;
- 6 – Além das entrevistas, outras fontes de coleta de dados serão a observação e análise de documentos institucionais. As observações serão feitas nas indas e vindas da pesquisadoras até o local onde se encontrará com você.
- 7 – A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida que você possa ter durante qualquer etapa da pesquisa. Caso deseje, a pesquisadora pode oferecer-lhe o projeto de pesquisa para que entenda melhor a relevância e objetivos do estudo;
- 8 – Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Eu posso ser encontrada no endereço eletrônico liege@hotmail.com e pelos telefones (48) 3269-4818; (48) 3248-1881; (48) 8405-4484. O orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Cristiano J. C. A. Cunha, professor do Programa de Pós-Graduação em

Engenharia de Produção/PPGEP e também pode ser contactado pelo telefone: 9972-4197 e pelo e-mail: cunha01@gmail.com.

9 – Este termo indica o seu consentimento para que a pesquisadora possa utilizar os dados coletados nas entrevistas e observações apenas para fins desta pesquisa. Será garantida a liberdade da retirada de tal consentimento a qualquer momento da execução desta pesquisa;

10 – Será garantida a confidencialidade das informações coletadas, através de seu anonimato. Os dados serão analisados em conjunto com os de outras informantes, sendo que não serão divulgadas as suas identidades. A única pessoa que terá acesso aos dados individuais de cada sujeito entrevistado será a pesquisadora;

11- Além disso, a pesquisadora também compromete-se a manter sigilo e confidencialidade a respeito de informações delicadas sobre a instituição pesquisada, tanto no relatório final da pesquisa quanto em qualquer publicação que venha a ser feita sobre as descobertas do estudo;

12 – Será seu direito ter informações atualizadas sobre o andamento da pesquisa. Para garantir a validade interna do estudo, ou seja, o quanto as descobertas se aproximam da realidade, as transcrições das entrevistas serão devolvidas para sua apreciação e validação;

13 – Nesta pesquisa não haverá despesas pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Ressalta-se que também não haverá compensação financeira relacionada à participação dos sujeitos na pesquisa; da mesma forma, a pesquisadora não terá compensação financeira por parte das instituições pesquisadas. Além disso, a realização da pesquisa não implica em vínculos de qualquer natureza da pesquisadora com as instituições que fizerem parte do estudo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa a ser realizada. Eu, _____, discuti com Liege Viviane dos Santos de Moraes sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos e os procedimentos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que minhas atividades não serão prejudicadas com a pesquisa. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, cedendo os direitos de uso das entrevistas que eu vier a conceder. Estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento durante a realização desta pesquisa e que minha contribuição na mesma não acarretará em penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios profissionais que eu possa ter adquirido ao longo do tempo.

_____ Assinatura do sujeito de pesquisa.

Data / /

----- Somente para o responsável do projeto-----

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

_____ Assinatura do responsável pelo estudo

Data / /

APÊNDICE D – Formulário para Transcrição das Entrevistas

Professora E

Entrevista 1

Data: 22 de junho de 2008

Tempo de duração 2 horas e 30 minutos

22 páginas

A) Origens e formação

1) Fale sobre você: como você se descreveria? Que coisas gosta de fazer?

Como é que eu me descreveria, como é que eu me descrevo? Acho que eu sou uma pessoa tranqüila, otimista, acredito nas pessoas na vida, determinada também. Quando eu me ponho para fazer uma coisa eu dificilmente eu desisto, vou em frente. Tenho sempre uma atitude positiva perante os fatos, por pior que eles sejam eu acho que você não pode desistir porque o ser humano tem capacidade de superar suas dificuldades. Sou uma pessoa religiosa, tenho bastante fé. Sou organizada. Gosto de ler, gosto de estudar, né. Gosto de conhecer outras pessoas, conhecer outros lugares, gosto de viajar bastante. Mas também gosto das coisas da casa! Assim, me sinto bem em casa cuidando da casa, não sou uma dona de casa, dedicada ao fogão. Até porque sempre trabalhei, né, sempre tive alguém pra me ajudar, mas gosto, assim, das atividades da casa, de as vezes cozinhar, me envolvo assim, nunca deixei para que outras pessoa cuidasse daquilo que é meu. Sou apegada as minhas coisas, zelo por aquilo que é meu. Não sei abrir muito mão daquilo que é meu pra outras pessoas cuidarem. Talvez por isso eu seja assim um pouco centralizadora. Neste aspecto, assim, eu sou centralizador porque eu tenho que estar atenta a tudo que é meu e a tudo que me diz respeito. Acho que é por ai, assim.

Fale sobre sua origem: como é sua família? Como e onde foi sua infância?

Eu tive, tenho alias, a minha mãe ainda é viva. Então, eu sempre tive uma família bem organizada, uma família sólida. O meu pai era funcionário público, a minha mãe nunca trabalhou como quase todas da geração dela. Acho que poucas eram as que exerciam atividades fora de casa. E meu pai era assim uma pessoa que gostava das coisas muito bem organizadas, que gostava de ler. Meu pai sempre comprou livros de histórias, mesmo naquela época que a gente não tinha muitas coisas, mas ele sempre comprava, embora não fosse uma pessoa rica. Ele gostava de sempre trazer revistinhas, coisas pra gente ler. Ele gostava muito de

contar histórias. O meu pai chegava em casa e nós éramos em 5, eu a mais velha e quatro irmãos, e ele, assim, funcionário público saía da repartição às seis horas da tarde e vinha pra casa e depois da janta. Quando a televisão apareceu em Florianópolis eu já tinha assim 12 ou 13 anos, já era adolescente, mas quando éramos crianças ele nos reunia a todos na cama deles e contava histórias, histórias de Pedro Malazarte, contos de fada, histórias de bruxas. Então, eu me criei assim numa família que valorizava bastante a escola e num ideal de que eu seria professora. Isso eu sempre ouvi desde que eu me conheço por gente, desde criança, de que eu, como mulher, seria professora. E sempre idealizei isso, de ser professora, e sempre gostei de brincar de escolinha. Quando criança eu me lembro de brincar com as meninas da vizinhança... de arrumar na casa de uma ou de outra, nas áreas da casa, botava cadeiras, simulava que tinha um monte de alunos e as vezes não tinha mais ninguém! Tinha até uma menina que a mãe era professora e a gente brincava de dar aula. Então, eu me tornei professora e ela não!

Então, assim, eu nasci em xxx, me criei aqui, no centro, sou daqui, urbana de xxx. Então, assim, acompanhando as tradições da ilha. Na rua onde a gente morava a gente tinha, assim, o boi de mamão, meu irmão....

APÊNDICE E – Formulário para Análise das Entrevistas

Professora E

Entrevista 1

A) Origens e formação

1) Fale sobre você: como você se descreveria? Que coisas gosta de fazer?

| | |
|---|--|
| Como é que eu me descreveria, como é que eu me descrevo? Acho que eu <u>sou uma pessoa tranquila, otimista, acredito nas pessoas, na vida, determinada também.</u> | personalidade |
| Quando eu me ponho para fazer uma coisa eu dificilmente eu desisto, vou em frente. <u>Tenho sempre uma atitude positiva perante os fatos, por pior que eles sejam eu acho que você não pode desistir porque o ser humano tem capacidade de superar suas dificuldades.</u> Sou uma pessoa religiosa, tenho bastante fé. | Calma, otimista, religiosa, persistente, disciplinada, fé. |
| Sou organizada. Gosto de ler, gosto de estudar, né. Gosto de conhecer outras pessoas, conhecer outros lugares, gosto de viajar bastante. | Leitura, viagens |
| <u>Mas também gosto das coisas da casa! Assim, me sinto bem em casa cuidando da casa, não sou uma dona de casa, dedicada ao fogão. Até porque sempre trabalhei, né, sempre tive alguém pra me ajudar, mas gosto, assim, das atividades da casa, de as vezes cozinhar.</u> | O lar, cuidados, classe social |
| <u>[Eu] me envolvo, assim, nunca deixei para que outras pessoas cuidassem daquilo que é meu. Sou apegada as minhas coisas, zelo por aquilo que é meu. Não sei abrir muito mão daquilo que é meu pra outras pessoas cuidarem. Talvez por isso eu seja assim um pouco centralizadora. Neste aspecto, assim, eu sou centralizadora porque eu tenho que estar atenta a tudo que é meu e a tudo que me diz respeito. Acho que é por aí, assim.</u> | Apego, centralização, |

2) Fale sobre sua origem: como é sua família? como e onde foi sua infância?

| | |
|---|---------------------|
| Eu tive, tenho alias, a minha mãe ainda é viva. Então, eu sempre tive uma família bem organizada, uma família sólida. | A família |
| O meu pai era funcionário público, a minha mãe nunca trabalhou como quase todas da geração dela. Acho que poucas eram as que exerciam atividades fora de casa. E meu pai era assim uma pessoa que gostava das coisas muito bem organizadas, que gostava de ler. | Pai, Mãe |
| <u>Meu pai sempre comprou livros de histórias, mesmo naquela época que a gente não tinha muitas coisas, mas ele sempre comprava, embora não fosse uma pessoa rica. Ele gostava de sempre trazer</u> | Infância: leituras, |

| | |
|--|---|
| <u>revistinhas, coisas pra gente ler. Ele gostava muito de contar histórias.</u> | histórias |
| <u>O meu pai chegava em casa e nós éramos em 5, eu a mais velha e quatro irmãos, e ele, assim, funcionário público saia da repartição às seis horas da tarde e vinha pra casa e depois da janta - quando a televisão apareceu em Florianópolis eu já tinha assim 12 ou 13 anos, já era adolescente -, mas quando éramos crianças ele nos reunia a todos na cama deles e contava histórias, histórias de Pedro Malazarte, contos de fada, histórias de bruxas.</u> | Infância |
| Então, eu me criei assim numa <u>família que valorizava bastante a escola</u> e num ideal de que eu seria professora. Isso eu sempre ouvi desde que eu me conheço por gente, desde criança, de que eu, como mulher, seria professora. E sempre idealizei isso, de ser professora, e <u>sempre gostei de brincar de escolinha</u> . Quando criança eu me lembro de <u>brincar com as meninas da vizinhança... de arrumar na casa de uma ou de outra, nas áreas da casa, botava cadeiras, simulava que tinha um monte de alunos e as vezes não tinha mais ninguém!</u> Tinha até uma menina que a mãe era professora e a gente brincava de dar aula. Então, eu me tornei professora e ela não! | Família: Valor dos estudos |
| Então, assim, eu nasci aqui em xxx, me criei aqui, no centro, sou daqui, urbana de xxxx. Então, assim, acompanhando as tradições daqui. Na rua onde a gente morava a gente tinha, assim, o <u>boi de mamão</u> , meu irmão... Meu pai era assim uma pessoa que tinha uns dotes artísticos e ele gostava dessas coisas. Me lembro, assim, de aniversários de criança... o <u>meu pai fazia as festas</u> , organizava, <u>idealizava os bolos</u> : o bolo do coelho! Fazia os prospectos e minha mãe fazia o tabuleiro e... | Magistério- Profissão Tradições Festas - família |